

AUTORIA E SABERES DOCENTES

Organizadoras:
Juliana Corrêa Moreira
Maria Cristina Rigão Iop

ARCO
EDITORES ● ● ●

Sinprosm 30
anos

**AUTORIA E SABERES
DOCENTES
Volume I**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Autoria e saberes docentes [livro eletrônico] :
volume I / organização Juliana Corrêa Moreira ,
Maria Cristina Rigão Iop. -- 1. ed. -- Santa
Maria, RS : Arco
Editores, 2020.
PDF

ISBN 978-65-00-14588-5

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 2.
Educação 3. Gestão educacional 4. Práticas
educacionais I. Moreira, Juliana Corrêa. II. Iop,
Maria Cristina Rigão.

20-52925

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Brasil 370.981

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI DO LIVRO: 10.48209/978-65-00-14588-5

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^ª Juliana Corrêa Moreira

Prof^ª Maria Cristina Rigão Iop

Prof^ª Karla Madrid Fonseca

Prof^ª Giovana Alonso

Prof^ª Niqueli Streck Machado

Prof^ª Medianeira dos Santos Garcia

Prof^ª Leda Marzari

Prof^ª Celma Pietczak

Prof^ª Helena Maria Beling

Prof^ª Janaína Guimarães

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Celso Ilgo Henz 8

APRESENTAÇÃO

Juliana Corrêa Moreira, Maria Cristina Rigão Iop15

SINPROSM 30 ANOS

Martha Najjar17

PRIMEIRA SEÇÃO:

ARTIGOS DOS PALESTRANTES VII SEMINÁRIO EDUCAÇÃO EM FOCO

A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE CURRICULAR: DISPUTAS E PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Rafael de Brito Vianna.....20

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE PRÁTICA E AVALIAÇÃO

Giovana Alonso, Niqueli Streck Machado..... 30

SEGUNDA SEÇÃO:

RESUMOS DE TRABALHOS APRESENTANDOS NO VII SEMINÁRIO EDUCAÇÃO EM FOCO

AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS SUSTENTÁVEIS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Eliana Avinio Berleze, Daiane Lanes de Souza 45

AUTORIA DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janaína da Silva Marinho 46

DOCÊNCIA COM BEBÊS: DESAFIOS E AFETOS

Giovana Alonso47

PROJETO MUNDIAL PARA O MEIO AMBIENTE - CAIC: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TECNOLOGIA

Luccianne Guedes da Luz Martins, Natália Lampert Batista, André da Silva Matos, Rafael Alves Shotz, Isadora Proença de Oliveira48

MAS PARA QUE SERVEM ESTAS COISAS? POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS INSTIGADORES E BRINCANTES COM MATERIAIS NÃO-ESTRUTURADOS

Karla Madrid Fonseca, Adriana Turchiello Maia49

LUZ, CÂMERA, ANIMAÇÃO

Clarice Maria Flach Nadalon, Juliana Corrêa Moreira50

TERCEIRA SEÇÃO:

ARTIGOS E ENSAIOS

EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: DESCOBERTAS POSSÍVEIS NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Edilson M. Silva Junior, Marília R. L. Heman, Sylvia Moro, Taciana Uecker52

TEMAS INTEGRADORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA

Jaqueline da Costa Braz58

OS VALORES HUMANOS NA ERA TECNOLÓGICA EM UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMPLEMENTAR

Claudia Suzana Forgearini Beltrame62

GINCANA ESCOLAR: POR UMA CULTURA DE PAZ INTEGRANDO CONHECIMENTOS

Carla Cristina Trindade Fantinel, Andreia Moro Chiapinoto68

“NO CORREDOR TODO MUNDO APRENDE”: CAMINHOS E PERCURSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Zasso Pigatto, Franciele Mazzardo Marzari, Juliana Corrêa Moreira74

TUDO COMEÇOU COM UMA MASSINHA DE PANQUECA NO LANCHE DA MANHÃ

Fabiane Bayer85

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ABORDAGEM POR PROJETOS

Janáina Ribeiro Stafford92

O PENSAMENTO ESPACIAL COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA EMEF JUNTO AO CAIC LUIZINHO DE GRANDI: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Natália Lampert Batista, Maristela Busnello, Marcia Silveira Cassol, Mirela Leão Freire.....107

EDUCAÇÃO FISCAL: CONSTRUINDO CIDADANIA

Adriana Aires Pereira118

PREFÁCIO

10.48209/978-65-00-14588-1

PEDAÇOS DE VIDAS E PROFISSÃO EM PALAVRAS...

Ao esboçar algumas palavras para prefaciar esta obra com autorias e saberes genuinamente enraizados nas práxis cotidianas das colegas professoras e dos colegas professores da Educação Básica, nosso sentir-pensar-agir se encontra com muitas genteidades que educam(-se) com outras genteidades de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Faz-nos imergir-emergir em diferentes mundos e contextos, com a presença de muitas gentes, buscando “aprofundar as relações entre o pensar, o escrever e o viver. [...] para uma reflexão sobre as relações entre teorias e práticas, relação que se exprime muitas vezes como uma dificuldade, tanto no sentido de teorizar uma prática como no sentido de esclarecer uma prática por uma abordagem teórica já existente” (JOSSO, 2004. *Experiência de Vida e Formação*, p. 142).

Ademais, educar(-se) e escrever em tempos de pandemia do COVID 19, que nos assola desde o início do ano de 2020, não é tarefa simples, pois estamos sendo desafiados a nos reinventar, mesmo não sabendo quais os caminhos que conseguiremos construir. Mais do que nunca somos desafiadas/os a assumir nossas autorias, fazer novas escolhas durante e depois dessa Pandemia; sim, quando esse “isolamento” passar, o “normal” não pode reduzir-se ao voltar para o antigo “normal” de antes desse período trágico; algo de diferente e novo precisamos criar e construir, em nossas escolas e na sociedade. Boaventura de Souza Santos corrobora

o regresso à «normalidade» não será igualmente fácil para todos. Quando se reconstituirão os rendimentos anteriores? Estarão os empregos e os salários à espera e à disposição? Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras? Desaparecerá o Estado de exceção que foi criado para responder à pandemia tão rapidamente quanto a pandemia? Nos casos em que se adotaram medidas de proteção para defender a vida acima dos interesses da economia, o regresso à normalidade implicará deixar de dar prioridade à defesa da vida? Haverá vontade de pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? Pensar-se-á que esta normalidade foi a que conduziu à pandemia e conduzirá a outras no futuro? (Boaventura de Souza Santos. 2020. *A cruel Pedagogia do Vírus*, p 29-30)

A pandemia é violenta e cruel, mas também desmascarou a hipocrisia social, econômica e cultural de um país com profundas desigualdades sociais, onde ainda assim as elites econômicas insistem em manter seus lucros e privilégios. Vivemos numa sociedade em que a violência, a exclusão, a discriminação, a dominação, enfim, a desumanização são uma reali-

dade gritante e aviltante. Nos últimos 30/40 anos, talvez até um pouco mais remotamente, os desdobramentos da história da sociedade brasileira focaram demasiadamente em mecanismos econômicos, não querendo reconhecer que somos seres humanos que “produzimos e consumimos”, e que esse reducionismo vem nos dominando e coisificando.

Muito embora a importância dos avanços tecnológicos, somos mulheres e homens que os manejamos, e, por conseguinte, todas e todos deveríamos ser beneficiadas/os, não apenas as minorias econômicas que somente visam ao lucro às custas de parques salários pelo trabalho de outras mulheres e outros homens. As ganâncias e o pragmatismo capitalista, buscando apenas vantagens individuais, também levaram a destruições de bens naturais como rios e mares, chuvas ácidas, aquecimentos globais, desertificação e erosão dos solos...e principalmente a cada vez maiores desigualdades sociais. Tudo isso institucionalmente chancelado e legitimado por um Estado com “políticas públicas” muito mais de interesses privados de pequenos grupos, decidindo e legislando sobre questões e realidades sem conhecer o que a grande maioria do povo brasileiro enfrenta, arguindo em prol do “progresso e desenvolvimento da sociedade”. Os tempos estranhos da Pandemia ajudaram a ratificar que as estruturas neoliberais capitalistas são ótimas para dinamizar a produção, mas até hoje não encontraram (ou nunca quiseram) a criação de mecanismos e caminhos eficientes de distribuição e de maiores condições sociais e educacionais para que todas e todos possam viver com maior dignidade humana e cidadã; já não mais é possível aceitar o anonimato de mulheres e de homens que são construtores de saberes, experiências e autorias com os quais fazem a história da/na qual também vão se constituindo nas suas genteadades. Nossos “corpos conscientes” (Freire) reclamam o reconhecimento das suas inteirezas e complexidades emocionais, afetivas, culturais, espirituais e racionais; não somos robôs, mas mulheres e homens na trama complexa de múltiplas dimensões, precisando de outros seres humanos e do meio ambiente para uma vida com mais dignidade e bonitezas.

Nesse contexto, somos desafiadas/os a ser educadoras/as, buscando fazer de nossas escolas espaços-tempo de (com)vivências mais humanizadoras do que a rua, o mercado de trabalho, a exploração capitalista e tantos outros mecanismos de agressão à dignidade de meninas e de meninos, de mulheres e de homens. Tentemos, no nosso inacabamento, ousar a aventura histórica de, como educadoras/es e mulheres cidadãs e homens cidadãos, ressignificar e reconstruir “inéditos viáveis” (Freire) com horizontes e práxis de utopias que nos ajudem a ler criticamente o mundo e também as teorias e “conteúdos” com os quais trabalhamos, sempre

confiando na capacidade de cada criança, adolescente, jovem ou adulto com quem trabalhamos. Pela educação ajudamos outros seres humanos a se constituírem em mulheres e homens, educando(-nos) para uma convivência solidária e amorosa com as/os outras/os e o mundo com as suas diferentes formas de vida e processos ambientais.

Lembremos: não nascemos “mulheres” e/ou “homens”; precisamos aprender a ser gente. Então, educar(-se) é humanizar(-se); é ensinar-aprender a genteidade como mulheres e homens, conscientes do nosso inacabamento e da possibilidade de Ser Mais. Mais do que pelas teorias e conceitos, aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) – educando(a) e educador(a) – possa *dizer a sua palavra* na inteireza do seu *corpo consciente*. Há uma multiplicidade de questões, de elementos e de dimensões da nossa vida, do nosso corpo, da nossa cultura, da nossa história, que vai sendo incorporada nas relações didático-pedagógicas. Todas(os) já “vêm sendo gente”; sabem, sentem, sofrem, vibram, imaginam, criam, falam, pensam, amam, adivinham, sonham... porque vêm se fazendo gente. Cabe-nos, pedagógica e politicamente, desenvolver em nossas práxis a escuta sensível e o olhar aguçado a todas e todos, reconhecendo as suas singularidades, com seus saberes, sonhos e projetos.

A dialética sócio-histórico-cultural da trama complexa pela qual vimos nos constituindo na totalidade das nossas genteidades de mulheres e homens não se dá linearmente e de forma dicotômica entre as dimensões e as vivências da/na complexidade dialética do sentir-pensar-agir, o que vai se construindo como uma escritura sócio-históricocultural em movimentos de “ir e vir”; também de romper e de auto(trans)formar, com movimentos dinâmicos que, todavia, seguem inacabados, desafiando-nos a processos auto(trans)formativos inclusive quando nos colocamos à construção de um texto para ser compartilhado por meio deste Ebock, registrando nossos saberes e autorias, sem deixar de reconhecer-nos na sempre incompletude e totalidade razão-emoção que pode experienciar novos e diferentes horizontes, seja para a educação, seja para a sociedade e o mundo. Como professoras e professores somos aprendizes há mais tempo, mas sempre aprendizes com as outras e os outros: crianças, adolescentes, jovens, adultos e, por vezes, com os conhecimentos científicos. Não obstante a coautoria de tantas mulheres e de tantos homens nos nossos processos auto(trans)formativos, também vimos nos constituindo como singularidades, na mesma dinâmica que reconhecemos a singularidade e a alteridade das pessoas com que (con)vivemos sócio-histórico-culturalmente e político-pedagógicamente.

Decorre daí ser imperativo o desenvolvimento de práticas alternativas, sociais e didático

pedagógicas, fundamentadas em uma autonomia com autoria e participação dialógica e democrática, que possibilitem a reflexão sobre os contextos escolares, a comunidade circundante e a estrutura organizacional da sociedade. Nessa perspectiva, entendemos que a auto(trans) formação permanente com professoras e professores assume um papel importante para uma nova práxis pedagógica e epistemológico-política. Não por acaso o Seminário de 2019, promovido pelo SINPROSM, trouxe como temática “Educação em Foco”, algo que deveria ser óbvio; e quando precisamos gritar pelo óbvio, é porque algo anda mal nesse quesito. Desde 2016, o Brasil vem vendo o seu sistema educacional sofrendo desmontes e distorções, também ético morais, para manter a educação de qualidade social como um privilégio de quem pode pagar para estudar. E assim, as políticas públicas de educação, como a BNCC (grande maioria delas chanceladas e propostas pela UNESCO, Banco mundial e outros organismos internacionais), vão tentando implantar reducionismos e alinhamentos homogeneizadores para as classes empobrecidas, a fim de se mantenham alienadas e subalternas a interesses e valores que não corroboram sua autonomia, autoria, criticidade e emancipação. Muito pertinente o texto do colega Rafael de Brito Vianna, no primeiro artigo dessa coletânea, que aborda a BNCC como uma “disputa e projetos” entre diferentes grupos sociais, conclamando que “nós, professoras e professores de escola pública devemos estar atentos” À “gramática da política”; e afirma ainda: “... , a BNCC aprovada, traz elementos claros da mão nada ou quase nada invisível do mercado, uma vez que as discussões em torno do projeto, foram se ajustando aos grupos políticos que acenderam ao MEC a partir de 2016, como por exemplo o forte envolvimento de entidades ligadas ao setor empresarial nacional”.

Embora nem sempre as Políticas Públicas criem condições para que as escolas deem visibilidade e infraestruturas para que todas e todos possamos reconhecer(-nos) a cada criança, adolescente e jovem em sua inteireza, reiteramos que nelas vamos vivenciando e ensinando aprendendo conteúdos e genteadades. Assim, os artigos, os ensaios e os relatos de experiências que essa coletânea “Autorias e Saberes Docentes” nos brinda trazem consigo o barulho e a gritaria das crianças que, ao brincarem, buscam superar diferentes silenciamentos e invisibilidades, bem como a curiosidade e a rebeldia dos adolescentes que, por vezes, são excluídos e esperneiam por uma outra educação, uma outra sociedade e um outro mundo possíveis, com condições e parcerias para Ser Mais (Freire). E aqui sugerimos a leitura atenta do segundo artigo aqui publicado, no qual as professoras autoras Giovana e Niqueli buscam contribuir “... de modo que infâncias pudessem ser visibilizadas e crianças valorizadas no sentido de que

carregam consigo a potencialidade do ver o mundo com outros olhares, de experimentar a humanidade com suas diferentes linguagens e de estarem em constante descoberta e criação, conquistando autonomia e sendo protagonistas de suas histórias”.

Doutra parte, professoras e professores são atacados de muitas maneiras, inclusive achacadas pelo atual ministro da educação, sem falar na ínfima valorização salarial... Dialectizando com tudo isso, professoras e professores ousam assumir-se em suas autorias, para com autonomia ressignificarem suas experiências de vida e profissão, reconhecendo-as agora com processos de auto(trans)formação pelos quais foram constituindo a tessitura do seu sentir-pensar-agir de mulheres educadoras pesquisadoras e homenseducadores-pesquisadores, (re)construtoras/es e sistematizadoras/es de conhecimento, assumindo o “dizer a sua palavra” (FIORI), também no esperar que advoga e tenta práticas e processos de ensino-aprendizagem que considerem a trama complexa das múltiplas dimensões do humano, dentre elas a estético-afetiva e a ético política.

Sim, em tempos que se costuma críticas docentes e escolas, muitas e muitos colegas compartilham suas experiências e ensaios por meio dessa publicação. Quantas riquezas e bonitezas! Quanta rigorosidade e amorosidade! Parabéns, colegas, por tentarem fazer a diferença na escola e na sociedade, com projetos, gincanas que organização de ambiências espaciais que tratam de “educação socioambiental”, “temas integradores... numa escola do campo”, “valores humanos na era tecnológica”, “cultura de paz”, “desafios e afetos na docência com bebês”, “espaços instigadores e brincantes com materiais não-estruturados”, “ferramentas digitais”, “cozinhando com crianças”, “educação infantil em uma abordagem por projetos”, “práticas interdisciplinares como experiência pedagógica com múltiplas linguagens sobre pensamento espacial”, “educação fiscal e construção da cidadania”... Embora não constem nesta, sabemos que muitas outras iniciativas em diferentes escolas municipais de Santa Maria estão sendo organizadas por professoras e professores que acreditam ser possível ensinar-aprender de uma maneira mais prazerosa e conscientizadora, trabalhando com os “conteúdos” ou para além deles. Assim crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem-ensinam mais e com maior alegria; e nós professoras e professores ensinamos-aprendemos com maior sentido e boniteza profissional e pessoal. Parabéns!

Eis porque este ensaio-prefácio também objetiva desafiar educadoras e educadores a acreditarem na possibilidade de “mudar a cara da escola” (FREIRE, 1991. Educação na Cidade), ousando cada vez mais refazer e fazer perguntas, dialogar, incentivar a curiosidade,

trabalhar cooperativamente, sempre com muita competência e amorosidade. Sim, as relações sociais e humanas pretendidas precisam ser assumidas e vividas coerentemente no cotidiano das escolas e das nossas vidas, buscando construir estruturas e relações de poder que superem o “mero conteudismo”, a dominação e a subalternidade, a cultura do silêncio, da cegueira e da invisibilidade, da obediência e do servilismo em todos os sentidos e instâncias, ensinando aprendendo democracia, genteidade e cidadania pela vivência. Com a responsabilidade de desenvolver uma atividade pedagógica e científica, a função da escola, e do trabalho das professoras e dos professores é política e social; é humana e humanizadora, em todo o nosso sentir pensar agir.

Destarte, as/os profissionais que fazem a escola junto com crianças adolescentes e jovens precisam também tomar gosto por processos dialógico-democráticos, tensos e intensos, com amorosidade e rigorosidade, e se empoderarem do seus espaços-lugar, pois

a construção de uma escola democrática não é viável sem a prática de uma pedagogia indagativa, da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez [...] em que, ao ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.(FREIRE. Educação na Cidade 1991, p.24)

Educar(-se) só é possível pela práxis da “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 2006). A autonomia requer necessariamente a autoria. Com autorias gerando processos de autonomia construímos experiências de liberdade. Educando(-nos) com autoria, autonomia e liberdade, nosso quefazer de professoras e professores se configura, com diferentes saberes e sensibilidades, como processos de humanização; esta é uma dimensão importante da docência: tornar-nos coautoras/es das genteidades de crianças, adolescentes, jovens e adultos com quem trabalhamos e contribuirmos com a (re)construção de uma outra escola, uma outra sociedade e um outro mundo possíveis, com condições de mais dignidade e bonitezas para todas as mulheres e homens.

Porque o futuro não é algo pré-dado ou a mera repetição mecânica do presente e do passado, há lugar para a educação, sempre haverá a importância e necessidade de professoras e professores. Sim, a educação com autorias, autonomias e reconhecimento dos saberes de todas e todas que participam de seus processos, é primordial na (re)humanização dos seres humanos e do mundo; se ela não pode tudo, ela pode alguma coisa: eis, ainda, a razão de ser da nossa existência enquanto educadoras e educadores.

Mas, não esperemos demais. Começemos já, embora as grandes mudanças dos nossos sonhos e utopias ainda não estejam se concretizando na sociedade e na escola. Assumindo com

autoria e autonomia os nossos saberes, nossas práxis educativas podem fazer a diferença nas relações entre nós e as/os estudantes, também em prol de uma sociedade mais justa e humana. Afinal, a escola “é lugar de gente” (Freire); a escola existe porque existem pessoas, educadoras/es e educandas/os, aprendizes do humano que vão se constituindo sóciohistórico-culturalmente. Na dialética da complexidade dos aspectos e das dimensões da totalidade humana e social, a escola é o lugar para aprender e viver “gostando de ser gente” (FREIRE, 2006), com dignidade e cidadania.

Mesmo não sabendo ao certo como, conclamamos a todas as professoras e professores, a todas as pesquisadoras e pesquisadores para, com as crianças, jovens, acadêmicos, movimentos e organizações e movimentos populares e sociais, seguirmos acreditando que, sem largar nossas mãos, ainda temos capacidades de criar condições para transformar essa realidade em menos feia e arestosa e mais bonita e encantadora no/do fluir do viver de todas as genteidades. Com vocês e por vocês, nosso esperar e luta é que uma outra escola, uma outra universidade, uma outra sociedade e um outro Cosmos são possíveis. Como presenças históricas no/com o mundo, acreditemos que essa não é uma luta em vão (FREIRE, 2000. *À Sombra desta Mangueira*). Inspiradas e inspirados em Paulo Freire, mantenhamos “nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens (e nas mulheres – *grifo nosso*) e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”. (FREIRE, 1979. *Pedagogia do Oprimido*, p. 218).

Hoje, 15 de outubro, felicito e abraço carinhosamente a cada professora e a cada professor, cochichando em seus ouvidos:

“Parabéns! Você está e pode fazer a diferença! Muito Obrigado!”

Santa Maria, 15 de outubro de 2020.

Celso Ilgo Henz¹

¹ Graduado em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação e Pós-Doutor pela Universidad de Sevilla Sevilla/Espanha. Professor titular da Universidade Federal de Santa Maria e pesquisador do PPG, na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional e do PPPG, na Linha de Pesquisa: Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “DIALOGUS: Educação, Auto(trans)formação e humanização com Paulo Freire”. Palestrante no VII Seminário Educação em Foco, em 2019.

APRESENTAÇÃO

10.48209/978-65-00-14588-2

SOBRE REGISTRAR...

Registrar é transformar! Ao registrarmos e socializarmos as nossas práticas contamos da nossa existência, compomos e nos apropriamos da história individual e coletiva. O registro é o fio que tece a história de nossos processos de constituição docente; é por meio dele que deixamos nossa marca no mundo, construímos conhecimento e afirmamos nossa autoria.

O registro é um instrumento potente na constituição política e pedagógica das professoras e professores, pois rompe com a anestesia do cotidiano, impele o sujeito a distanciar-se e a refletir sobre o próprio fazer. Registrar, escrever sobre o que se faz articulando teoria e prática é de fundamental importância em seu processo formativo.

Vivemos um tempo de desvalorização da ciência, de banalização do conhecimento, de ataques à educação e aos professores, sobretudo da escola pública. Por isso, precisamos criar espaços de resistência e de fortalecimento de nossa identidade enquanto professoras e professores. Vivemos tempos em que é preciso reafirmar o óbvio, em que conhecimentos já estabelecidos, documentados e comprovados cientificamente são questionados; tempos em que o respeito às diferenças e a valorização da diversidade passam por um momento de retrocesso, em que discussões que pensávamos superadas voltam à tona, conquistas democráticas são colocadas em risco. Por tudo isso, acreditamos que é preciso registrar e refletir sobre nossa função e da importância da educação nesses tempos obscuros pelo qual estamos passando.

Neste sentido, é com a alegria de celebrar os 30 anos do SINPROSM que compartilhamos com vocês o primeiro volume do E-book AUTORIA E SABERES DOCENTES - VOL.I. Este livro, construído a muitas mãos, traz registros de práticas desenvolvidas na Rede Municipal de Santa Maria, por suas professoras e professores, em comunhão com os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Esta publicação está estruturada, tendo como início a apresentação de um breve histórico dos 30 anos do SINPROSM, de autoria da coordenadora Martha Najar e na sequência foi subdividida em três seções. A primeira traz dois artigos de palestrantes que realizaram falas no VII Seminário Educação em Foco, ocorrido entre 06 e 09 de agosto de 2019. O artigo do professor Rafael Brito Viana traz uma instigante discussão acerca da construção e implementação dos currículos a luz da nova BNCC. Já o artigo das professoras Giovana Alonso e Niquéli Streck Machado trata da questão da avaliação a partir do conceito de Documentação Pedagógica, de modo a conferir visibilidade e valorização ao protagonismo e as produções infantis. A segunda

seção apresenta os resumos dos trabalhos apresentados durante o VII Seminário Educação em Foco. A terceira seção traz artigos e ensaios produzidos por professoras e professores da Rede Municipal de Santa Maria, que relatam práticas e projetos desenvolvidos, abordando temáticas diversificadas.

A publicação deste e-book representa o esforço de revelar o trabalho que professoras e professores desenvolvem todos os dias nas escolas, em suas salas de aula, mesmo diante dos desafios que os contextos estruturais e pedagógicos muitas vezes impõe, os quais são enfrentados com disposição e criatividade.

Aliás, desafios são constantes à nossa profissionalidade docente². A todo o momento somos instigados a nos reinventar, a nos ressignificar e buscar novos caminhos para nossas práticas. O lançamento do e-book AUTORIA E SABERES DOCENTES - VOL. I acontece em um período complexo e desafiador; em um contexto de pandemia em que somos obrigados a estarmos afastados uns dos outros e dos nossos espaços de trabalho. Por isso, convidamos às professoras e aos professores a realizarem a leitura desse ebook, conhecendo o trabalho que é desenvolvido na rede. Que os registros presentes nesta publicação nos aproxime, nos fortaleça e nos inspire à novas experiências. Agradecemos a todos que se dispuseram a compartilhar conosco de seus saberes. Acreditamos que esse fluxo permanente de ideias e conhecimentos trazem novos contornos às nossas práticas. Boa leitura!

Comissão Organizadora

Juliana Corrêa Moreira³

Maria Cristina Rigão Iop⁴

Referência:

GORZONI, Sílvia De Paula e DAVIS, Claudia. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1396-1413. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144311>.

2 A profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor (GORZONI; DAVIS, 2017)

3 Graduada em Pedagogia, Especialista em Docência na Educação Infantil, Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria atuando como coordenadora pedagógica da EMEI Luizinho de Grandi e como Coordenadora de Finanças do Sindicato Municipal dos Professores de Santa Maria - SINPROSM. E-mail: jumoreira.educ@gmail.com

4 Graduada em Estudos Sociais, Especialista em Pesquisa e Mídias em Educação, Mestre e Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria atuando no Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Santa Maria. E-mail: mcriop@gmail.com

Nós vos pedimos insistência
Nunca digam – isso é natural
Diante dos acontecimentos de cada dia
Numa época em que reina a confusão
Em que corre o sangue
Em que ordena-se a desordem
Em que o arbítrio tem a força de lei
Em que a humanidade se desumaniza
Não digam, nunca – isso é natural”
Bertold Brecht

O surgimento das organizações de classes está intimamente ligado ao nascimento do capitalismo no mundo, embora a luta entre explorados e exploradores exista desde que as sociedades se dividiram em classes como no sistema escravista e no feudalismo, por exemplo. Sabemos que a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes.

No Brasil, a luta de classes e a organização sindical vai acontecer mais intensamente no final do século XIX com a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, bem como, pelo processo de transformação da economia antes baseada na atividade agrícola com destaque para a cafeicultura por uma incipiente industrialização que sofrerá uma aceleração a partir de 1930. Nessa fase, o Brasil passa a viver um período de intenso movimento de transformação da vida das pessoas que passam a buscar nas cidades seu meio de subsistência deixando o modo de vida agrário para trás.

A respeito do movimento sindical docente, este sempre esteve presente no cenário político e social e tornou-se muito efetivo no final do Regime Militar no Brasil (1964-1985). Teve papel fundamental no processo de redemocratização do Estado. Durante os anos 1980 houve um intenso despertar da classe docente e as mobilizações de professores através de seus sindicatos aliou-se a outros movimentos e organizações sociais. Os professores além de melhores salários também buscavam melhorias na qualidade de ensino discutindo e pleiteando mais verbas para a educação, gestão democrática e autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola.

5 Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, possui Mestrado Profissionalizante em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria atuando como Coordenadora de Patrimônio e Organização do Sindicato Municipal dos Professores de Santa Maria - SINPROSM.

Nesse contexto que o SINPROSM foi fundado em Santa Maria, em 15 de setembro de 1989, a partir do desmembramento do Sindicato dos Municipários do qual faziam parte os professores junto aos demais servidores municipais.

Os professores municipais sentiam a necessidade de um sindicato próprio que os representasse enquanto uma categoria com suas especificidades. Uma das grandes bandeiras naquela era um Plano de Carreira justo para os professores.

Duras batalhas travou o SINPROSM junto com a sua categoria. Lutou em greves contra salários atrasados, por melhores condições de trabalho, em administrações antidemocráticas, autoritárias, hostis aos professores e que não valorizavam o trabalho docente. Foi às ruas, abriu bandeiras, denunciou publicamente, parou as escolas, bradou, não se calou.

Conquistou os Planos de Carreira, Lei Municipal nº 3.233/90 e a Lei Municipal nº 4696/03, que contou com a participação do SINPROSM na sua elaboração, para atender direitos e necessidades dos professores, esta última com uma matriz salarial que valoriza a qualificação profissional até o nível de mestrado. Conquistou a Lei Municipal nº 4.740/03, Lei da Gestão Escolar Democrática em que o SINPROSM também participou efetivamente na elaboração, que além das eleições de diretores também vai estabelecer a gestão dos recursos financeiros da escola e sua relativa autonomia financeira, pedagógica e administrativa.

A partir de 2008 com a implantação da Lei nº 11.738/08 a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, a chamada Lei do Piso do Magistério, e mais intensamente a partir de abril de 2011 quando o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a ADIN 4167 considerando a constitucionalidade da mesma depois da ação impetrada por alguns Estados, entre eles o Rio Grande do Sul, o SINPROSM luta pela garantia deste direito para sua categoria em todas as instâncias, seja na esfera política, judicial e na mobilização de seus professores, tanto no cumprimento do básico inicial fixado para o novel 1 classe A, conforme preconiza a lei, quanto no cumprimento de um terço da carga horária de planejamento de atividades dos professores.

Compreende-se que no momento histórico vivido no país com a recente eleição presidencial em 2018 e ascensão de um projeto político que evidencia a continuidade e intensificação do desmonte da escola pública, além de um ataque às instituições democráticas do país é imprescindível que os professores assumam, juntamente com o SINPROSM o enfrentamento na defesa da escola pública e da democracia, fundamentado em seu estatuto que tem como finalidade principal: “Lutar por melhorias nas condições de vida e de trabalho dos seus representados; melhoria na qualidade de ensino; independência e autonomia da representação sindical; manutenção e defesa das instituições democráticas brasileiras; defender a solidariedade entre os povos; os direitos humanos; as liberdades individuais e coletivas; a justiça social; os direitos fundamentais dos homens”.

PRIMEIRA SEÇÃO
ARTIGOS DOS PALESTRANTES
VII SEMINÁRIO EDUCAÇÃO EM FOCO

**A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE CURRICULAR:
DISPUTAS E PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
BRASILEIRA**

Rafael de Brito Vianna⁶

6 Licenciado em História, Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Pesquisador do Grupo CNPq – Currículo, memórias e narrativas em Educação. Bolsista PROSUC-CAPES (Modalidade I). e-mail: rafaelbritov@mx2.unisc.br

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente texto é fruto de reflexões realizadas durante minha fala no VII Seminário Educação em foco, promovido pelo Sindicato dos Professores de Santa Maria (Sinprosm) no mês de agosto de 2019. Um momento muito oportuno tanto pra mim como para os professores e professoras da rede municipal daquela cidade, tendo em consideração o processo iniciado de implantação e implementação de um novo currículo e construção de projetos políticos pedagógicos das escolas do Ensino Fundamental. Devido à limitação do presente texto, minha contribuição se dará no entendimento dos contextos para a formulação da Base Nacional Curricular (BNCC) através do referencial teórico conhecido por “Ciclo de Políticas” criado pelo Professor Stephen Ball e colaboradores por entender que “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). O surgimento desse sistema analítico surgiu devido ao fato de que muitas pesquisas em políticas educacionais compreendiam o processo de formulação e o processo de implantação como distintos, sem levar em consideração os tensionamentos, as contradições e as relações estabelecidas tanto no nível macro quanto micro-social. Nesse sentido,

as políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos (GOMES, 2011, p. 19).

Sendo as políticas uma construção social, o processo de formulação e da própria implementação devem ser vistos como componentes de um mesmo ciclo contínuo que em um movimento dialético se tornam interdependentes, não podendo serem considerados coisas distintas. Nesse sentido, o presente texto está estruturado pelos dois contextos principais da abordagem de Ciclos. No primeiro momento, trago uma análise do que conhecemos por *Contexto da Influência* onde farei uma breve análise do processo histórico e das influências de agentes nacionais e internacionais para a formulação da BNCC. No segundo momento, será abordado o *Contexto da Produção de Texto* em que é o momento onde os textos políticos são construídos e resultantes de tensionamentos entre agentes de interesse, momento de construção não apenas um texto base, mas também uma ideologia e uma retórica “oficial” sobre determinada política. Esforço-me em apresentar algumas características do que chamo de “gramática da política”, na tentativa de compreender algumas lógicas pertinentes que nós, professores da escola pública devemos estar atentos. Como foi dito durante minha fala no seminário, ao abordarmos

políticas educacionais, é difícil, até mesmo impossível trazer soluções prontas, como uma receita de bolo. O presente ensaio tem por objetivo central levantar mais problemas do que uma resposta única e imutável. No entendimento que a problematização leva à mobilização e ao protagonismo nessa disputa quase desigual.

Educação e mercado: o paradigma neoliberal na construção de políticas educacionais

Ao final do século XX, o mundo passou por muitas mudanças políticas, econômicas e sociais. Em escala global presenciamos a crise dos países desenvolvidos sob a bases do Estado de Bem-Estar social para sua rápida substituição direcionada para uma economia de mercado, através das reformas propostas por defensores do neoliberalismo. Este, tornou-se hegemônico após a queda do muro de Berlim, iniciando um processo de integração e transição dos países que compunham o bloco soviético para o sistema capitalista (HOBBSAWN, 1995), bem como a grave crise fiscal deixada como herança pelas ditaduras latino-americanas também iniciaram seus processos de introdução ao novo modelo vigente. Com o processo de reabertura democrática em vários países do nosso continente, inclusive o Brasil, uma reforma estatal para soluções efetivas à grave crise econômica. Essa crise não ameaçava apenas os interesses nacionais, mas também os interesses comerciais dos investidores internacionais. Promovido pelo *Institute for International Economics* e liderado pelo economista John Williamson, investidores internacionais com o apoio do Banco Mundial e FMI promoveram em 1989 o chamado *Consenso de Washington* que tinha por objetivo apontar para os países emergentes uma série de medidas a serem adotadas para a saída da crise e a retomada do crescimento econômico. O principal objetivo defendido neste documento foi “a existência de um Estado mínimo, com a privatização de várias empresas estatais, baseadas em ideias neoliberais e democráticas” (ZARPELÃO, 2013, p. 82). Na visão de Serafim,

[...] entre os principais objetivos da reforma do Estado estaria a redução das atribuições diretas do Estado no que tange à provisão de bens e serviços, enxugando-o e promovendo a privatização e terceirização de serviços. A redução de sua intervenção no mercado, passando a agir como regulador; o aumento de sua capacidade fiscal através de reformas econômicas e inserção ao mercado mundial cambiante devido à globalização (2010, p. 47).

Assim, iríamos presenciar ao longo da década de 90 uma reestruturação do papel do Estado e das políticas públicas em diversos setores, incluindo o educacional para o cumprimento

das metas estabelecidas pelos investidores para otimização da máquina pública, ampliando, assim, a dependência desses países com os centros hegemônicos capitalistas (KARWCZYK; VIEIRA, 2012). No que tange às políticas educacionais, as reformas apresentadas buscavam, nesse sentido, solucionar a suposta ineficiência administrativa dos sistemas escolares através da racionalização dos recursos destinados a eles. É nesse sentido, com forte influência dos organismos internacionais que a educação passa a ser vista como um produto que pautada dentro de uma lógica mercadológica, seria uma das molas propulsoras para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, que culminou nas palavras de Luiz Carlos de Freitas (2018), em uma *reforma empresarial* sob a administração federal de uma coalizão de centro-direita que seria interrompida com um projeto popular com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva em outubro de 2002. É nesse processo de redemocratização, portanto, que presenciaremos um amplo debate sobre democracia e a conquista de uma educação pública e universal, com maior ou menor aderência ao paradigma neoliberal. É bastante claro, para os estudiosos da área, que com o impeachment promovido por camadas conservadoras no ano de 2016 re-colocaram na agenda a pauta empresarial para a educação que junto com organismos internacionais “estão buscando reconstruir a educação como parte do setor mais amplo de serviços no âmbito de uma economia de conhecimento global” (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 42). É neste contexto imbricado e bastante complexo que a discussão em torno de uma Base Nacional Comum para a educação básica brasileira é gestado, sendo que nós professores e professoras brasileiras estamos no olho do furacão. Não me atarei neste texto explicar detalhadamente o formato da Base e sua estrutura. Mas, sim a sua *gramática* no esforço de compreender quais são os interesses e os interessados na sua formulação e apontar, caso existam, possibilidades de uma apropriação mais democrática e popular, em um processo de resignificação da nossa prática docente.

Base Nacional Comum Curricular: as disputas e sentidos para a educação básica brasileira

Como dito anteriormente, múltiplos organismos internacionais a partir da década de 90 exerceram forte influência não apenas no investimento na educação básica de todo o continente latino americano, como também na proposição de estratégias e políticas afim de melhorarem a qualidade (qualidade esta que também deve ser problematizada), incentivando os governos

à adoção avaliações de larga escala que serviriam como um diagnóstico da situação educacional dos países que se comprometeram ao aumento dos índices. Esse compromisso fora firmado através do movimento *Educação Para Todos* liderado pelo Banco Mundial e UNESCO, orientou a criação de políticas de regulação e financiamento. Em se tratando do Brasil, tivemos a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e do FUDEP (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que tinha como objetivo primeiro universalizar o acesso da população à educação básica, principalmente o Ensino Fundamental e o combate aos altos índices de analfabetismo, característico dos países em desenvolvimento. Todas essas políticas, como as demais que se sucederem, ganharam um amplo apoio de muitos grupos dentro da sociedade civil, engendrando parcerias dos diversos matizes, mas principalmente do setor privado que não apenas apoiavam tais ideias, como também foram conquistando espaços dentro de secretarias de educação, conselhos e ministério. Essa relação entre a esfera pública e a privada promoveu a privatização do próprio Estado brasileiro em suas diversas dimensões, como também na área educacional. Paradoxalmente, ao invés do fortalecimento da esfera privada frente a pública, teremos um processo de “privatização do público” (PINHEIRO, 1989). “Essa privatização do Estado, tem ocorrido de acordo com os interesses empresariais e tem fortalecido a privatização da esfera pública” (FONSECA, 1991, p. 26). Como ainda analisa a autora,

O Estado brasileiro incentiva a privatização da esfera pública à medida que cria mecanismos de incentivo à expansão da empresa privada de ensino, por meio de sua própria função política de agente do capital e como legitimador da ordem social vigente (FONSECA, 1991, p. 27).

Ao ceder espaço ao empresariado internacional e nacional, a construção de políticas passa a criar uma retórica oficial sobre quais deveriam ser os objetivos da educação nacional, estes, claro, comprometidos com os objetivos em uma disputa ideológica. “Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares” (FREITAS, 2018, p. 29). Como resultado podemos perceber,

Pela mimese da produtividade empresarial, a lógica de gestão educacional com o estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produtivo num movimento fetichista bastante conhecido (CATINNI, 2019, p. 35)

No empenho para a aprovação das reformas cria-se movimentos de apoio tanto nas esferas regulatórias como o Conselho Nacional de Educação , como também no campo da publicidade e no aporte, através de estudos sobre a necessidade das mudanças, causando uma espécie de pânico moral que apresenta a pauta reformista como a única salvação do “caos” em que as escolas públicas vivem, se utilizando dos dados internacionais para demonstrar ao senso comum a eminência de uma reforma.

Documentos orientadores de uma proposta curricular não são novidades na recente história da educação brasileira. No final dos anos noventa, tivemos a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que já demonstravam um esforço de várias instituições como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional (CNE) em organizar minimamente um projeto curricular nacional (GALIAN, 2014). Nesse sentido,

Sem dúvida, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1997 e 1998 para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foi uma iniciativa fundamental, pois elas orientaram os entes federados a organizarem seus currículos em diálogo com direcionamentos comuns, em nível nacional. Concomitantemente à implantação das Diretrizes foram escritos e amplamente divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, para todas as etapas da Educação Básica e contemplando todos os componentes curriculares dispostos pela LDBEN de 1996 (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 334).

Apesar de críticas em relação aos documentos elaborados, esses dois podem ser entendidos como de caráter prescritivo, ou seja, buscavam orientar e estabelecer diretrizes e parâmetros para as redes estaduais e municipais de educação , prevendo um conteúdo mínimo e as dimensões educativas para a formação do cidadão e da cidadã brasileira na recente democracia conquistada, numa espécie de “pacto pela educação”. A formulação de uma política dentro de um contexto de Estado democrático é um campo de intensas disputas de grupos da sociedade civil, com seus próprios interesses que imprimem em determinada políticas suas visões de mundo. É importante ressaltar isso, já que determinada política mostra de forma implícita, ou explícita o projeto de educação de uma nação. Dentro dessa perspectiva plural, a primeira e a segunda versão da BNCC foram organizadas através de debates nos diversos órgãos e instâncias de poder, sindicatos professorais, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselhos e consulta pública (SILVA; NETO; VICENTE, 2015). Apesar dessa pluralidade, a BNCC aprovada, traz elementos claros da mão nada ou quase nada invisível do mercado, uma vez que as discussões em torno do projeto, foram se ajustando aos grupos políticos que acenderam ao

MEC a partir de 2016, como por exemplo o forte envolvimento de entidades ligadas ao setor empresarial nacional. Não que essa relação com o Estado brasileiro e com o próprio ministério seja novidade para todos, já que

Os diversos setores empresariais sempre atuaram de forma individual ou coletiva nas ações educacionais brasileiras, quer sejam municipais, estaduais ou federais. Em momentos diferentes, em formatos variados, mas fato é que sua atuação invariavelmente tensionou o Estado e a definição das políticas públicas (OLIVEIRA, 2018, p. 63)

Pode-se perceber não apenas uma participação mais direta do setor empresarial em Conselhos e Secretarias, como também, a produção de materiais formativos para professores, assessoria técnica para as redes e uma forte mediação em apoio às reformas e na construção da Base Nacional. Podemos dizer que “vetor de coalisão empresarial no Brasil” (OLIVEIRA, 2018) foi o movimento *Todos Pela Educação* (TPE). Surgido durante o segundo mandato do governo de Lula da Silva, o TPE tornou mais orgânico o movimento empresarial em torno da agenda educacional como é o exemplo da criação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) no ano de 2007, iniciando assim a construção da BNCC e criando o *Movimento Pela Base* e no *Movimento Colabora* de forma específica e dirigida para o processo de formação e implementação em todo o território nacional.

Portanto, é importante levar em consideração que a influência empresarial não apenas esteve com a batuta na construção da Base Nacional Curricular, deixando um alinhamento claro aos objetivos e metas defendidas pela UNESCO e Banco Mundial em relação à educação básica. Sendo assim, mesmo não concebida como currículo, a BNCC na prática se impõe como, no momento em que passou a possuir força de lei com a aprovação do “Novo” Ensino Médio com a Lei 13.415\17⁷ e central para sua implementação. Assim como no próprio Ensino Médio, a Base aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) também é vista com grande crítica por pesquisadores que apontam algumas contradições, como também limitações e porque não, mudanças nos sentidos e significados do que entendemos sobre projetos para a educação brasileira com a retomada de medidas com maior aderência ao neoliberalismo.

Em se tratando da BNCC, tanto a maneira como ela foi construída, seus objetivos e a própria maneira como está organizada, mostra de forma bem clara uma aderência significativa aos princípios do mercado. Pode-se perceber, a redução de conteúdos e um aumento, além da

7 Para um maior aprofundamento sobre questões relacionadas ao Novo Ensino Médio e a formação de um consenso através da mídia, bem como possibilidades e limitações do projeto indico o artigo escrito por mim em colaboração demais pesquisadores intitulado: “O ‘Novo’ Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural” (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018)

infeliz volta, da lógica de competências e habilidades, como parte de uma maior flexibilização curricular para se adequar “ao mundo do trabalho”. Como afirma Carolina Catini,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor num apêndice de máquinas (2019, p.37).

A autora ainda ressalta, que a diminuição dos conteúdos, ou seja, a oferta do mínimo, aos estudantes de escola pública e uma forte predileção pelo desenvolvimento de práticas emocionais e comportamentais estão diretamente ligados ao desejo de formação de mão-de-obra em um contexto mundial, mas principalmente nacional, de crescimento da população desempregada, desregulamentação e informalidade do trabalho acobertados pelo lema “educação para o empreendedorismo” . Como aponta,

Introduzir empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia (CATINI, 2019, p. 37).

Atente caro leitor, cara leitora, que apesar dessas questões serem bastante presentes nas problematizações acerca das políticas curriculares voltadas para o Ensino Médio e uma certa centralidade para a preparação para o mundo do trabalho, não podemos esquecer que apesar da Educação Infantil e Ensino Fundamental se estruturarem em bases separadas, elas não podem ser vistas como distintas. Igual às três etapas da educação básica, a Base deve ser compreendida a partir do pressuposto de *totalidade* da política curricular. Ou melhor dizendo, ela deve ser compreendida como parte de um projeto nacional de educação que reorienta as políticas educacionais, em especial da escola pública brasileira, influenciando nosso fazer pedagógico.

A redução dos conteúdos formais, a centralidade das habilidades e competências em nome de uma maior flexibilidade, nos releva quais são os tipos de cidadãos e cidadãs que se deseja formar. “Isto nos faz pensar que a definição do que é currículo, conhecimento e formação será determinada por um jogo de negociação entre os sujeitos que estão na articulação de um dado projeto hegemônico” (SOUSA, 2015, p. 324), transformando o currículo como parte da reprodução de uma ideologia que se pretende hegemônica que no caso é neoliberal. Sendo assim,

O esforço neoliberal na educação visa reorganizar a escolarização, de modo que as necessidades das economias locais e globais sejam atendidas pela produção de capital

humano suficientemente capacitado, adaptável e flexível (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 55).

Essas necessidades, pela visão dos organismos internacionais e nacionais devem ser oferecidas de forma padronizada e homogênea e que permitam sua medição, através de avaliações, afim de identificar indicadores de sucesso ou insucesso de determinada política. Para Macedo (2011), “as políticas curriculares não são outra coisa senão discursos que visam hegemônizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais” (p. 14). Essa prática, deságua na naturalização do princípio meritocrático, que apesar do desejo de uma formação homogeneizadora, invoca os princípios do individualismo e da competição no processo educativo.

Torna-se importante, nesse momento de implementação da BNCC, que nós educadores tomemos parte da construção e da discussão, não apenas entre nossos pares, mas também com a comunidade escolar, afim de construirmos um currículo que atenda os desejos dos sujeitos envolvidos, bem como às necessidades de nossas realidades singulares. Longe de querer parecer apocalíptico, com o jogo que está sendo jogado e principalmente com os atores desse processo, acredito que seja possível uma “redução de danos”, se impusermos nossa participação na construção desse projeto, apontando as contradições existentes nessa política, como também fazer um movimento contra hegemônico, na defesa da educação pública e da escola brasileira.

REFERÊNCIAS

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In: CÁCIO, Fernando (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.* São Paulo: Boitempo, 2019.

FONSECA, D. M. **O pensamento privatista em Educação.** Papirus: Campinas: São Paulo, 1992.

FREITAS, L.C. **A Reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** V. 44, n. 153, p. 648-669, jul\set. 2014.

GOMES, A. M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRAWCZUCK, N.; VIEIRA, V.L. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liberlivro, 2012.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, Identidade e Diferença: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares para a educação básica**. Disponível em: < http://www.curriculouerj.pro.br/imagens/pdfProj/curriculo__14.pdf>. Acesso em: 15/11/2019.

MAINARDES, J. A abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, 2006.

OLIVEIRA, D. P. **O movimento “Todos Pela Educação”; o público, privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 314 f., 2018.

ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da Educação Crítica. In: APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed: 2011. 548 p.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação na nova Constituição Brasileira. **Revista Humanidade**, Brasília, n. 20, p. 79-85, 1989.

SERAFIM, L. Democracia Brasileira, Reforma do Estado e os desafios para o exercício do controle social: uma agenda política e de pesquisa. **Ideias**. Vol. 1, n.1, 2010.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F. A.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos** v.51 n.3, p.330-342, setembro/dezembro 2015.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018.

SOUSA, J. L.U. Currículo e Projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**. v.8, n.3, p.323-334, 2015.

ZARPELÃO, S.H.M. A integração da América do Sul e o Consenso de Washington: a política externa dos Estados Unidos para a região no final do século XX e início do XXI. In: **Anais do V Simpósio Internacional de Lutas Sociais na América Latina**, 2013.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE PRÁTICA E AVALIAÇÃO

Giovana Alonso⁸
Niqueli Streck Machado⁹

8 Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, realiza pesquisas na área da Sociologia da Infância e da Educação Infantil sob o tema cultura, cultura infantil e bebês.

9 Professora da Universidade do Vale do Taquari e doutorando do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

“Passaram-se muitos anos. Felipe já não era mais jovem. Seus cabelos estavam grisalhos. E, numa bela noite, sonhou um sonho diferente. Sonhou que a Fada Azul, da estrela onde morava, o viu e com suas asas de borboleta desceu até ele e com sua varinha mágica tocou sua cabeça. Um arco-íris apareceu no céu e - pim-pam-pum! num passe de mágica ele se lembrou no nome do pássaro azul. E então ele voltou a ser o menino que um dia fora... Nesse momento uma onda de felicidade encheu sua alma...”

Rubem Alves - Pinóquio às avessas.

Felipe era um menino muito curioso, que adorava fazer perguntas e descobrir de onde vinham as coisas. Seu pai lhe dizia que todas as suas perguntas seriam respondidas quando ele fosse para a escola. O que Felipe desejava muito saber era o nome dos pássaros, pois estes lhes encantavam. Gostaria de voar como eles, dizia Felipe. Felipe, depois que entrou na escola, foi diagnosticado como uma criança com distúrbio de atenção, pois seus pensamentos não acompanhavam os pensamentos de seus professores. Ele cresceu, se formou, recebeu um título após terminar a faculdade e tornou-se um adulto exemplar assim como seu pai e seus sonhos foram substituídos por alguns pesadelos. Ao invés de sonhar com o pássaro azul, o que sempre acontecia quando era criança, Felipe passou a sonhar com corvos e túneis escuros onde as crianças entram diferentes e saem todas iguaizinhas. Anos depois, Felipe foi tocado por algo inexplicável: o desejo de voltar a ser criança.

Felipe inicia este texto representando todas as crianças que, ao entrarem em escolas e se tornarem alunos/as, deixam de ser crianças. Não as conhecemos pessoalmente, pois nossos esforços como professoras¹⁰ de Educação Infantil é garantir que as crianças continuem a serem crianças por quanto tempo desejarem. Nossos esforços buscam corresponder aos anseios das crianças, aos seus desejos criativos, suas fantasias e sua inventividade. Como professoras, respeitamos as crianças, suas infâncias e lhes proporcionamos aquilo que mais tarde lhes será retirado: o direito de brincar.

Este texto trata de um encontro de ideias, concepções e posições docentes que pensam a Educação Infantil e a infância de forma complementar, articulando teorias e práticas que influenciam, sustentam e alimentam propostas pedagógicas distintas ao mesmo tempo que semelhantes no que refere ao respeito à infância, às infâncias, vividas e experimentadas em contextos escolares.

10 Optamos a utilização do feminino da palavra por dois importantes motivos: por termos nossas experiências particulares como professoras de Educação Infantil como centrais em nossos processos de investigação acadêmica em nível de pós-graduação e também por reconhecermos que a docência na Educação Infantil é quase que majoritariamente composta por mulheres.

A proposta que norteia este texto busca atribuir significado às apresentações realizadas na mesa temática “Documentação Pedagógica como instrumento de prática e avaliação”, realizada no VII Seminário Educação em Foco. O evento, realizado em Santa Maria - RS entre os dias 6 e 9 de agosto de 2019, teve por tema “Porque precisamos educar a humanidade?”. A mesa temática, realizada por nós, autoras deste texto, buscou contribuir com a temática do evento de modo que infâncias pudessem ser visibilizadas e crianças valorizadas no sentido de que carregam consigo a potencialidade do ver o mundo com outros olhares, de experimentar a humanidade com suas diferentes linguagens e de estarem em constante descoberta e criação, conquistando autonomia e sendo protagonistas de suas histórias.

O eixo que sustentou as duas apresentações foi aquele que concorda que as crianças são potentes e, justamente por isso, têm muito a dizer sobre as suas experiências cotidianas, na realização de suas atividades, nas suas interações, nas suas relações, na socialização com outras crianças e também com adultos. Este dizer das crianças é compreendido em cem linguagens. As crianças possuem muitas formas de dizer o mundo e suas vidas e essas formas não necessariamente estão relacionadas à linguagem falada. As crianças falam por meio de seus desenhos, de suas expressões faciais, de suas formações grupais e de suas conquistas diárias. Concordamos, inclusive, que as crianças falam muito sobre o que desejam e sobre o que esperam de nós, docentes. Cada criança em particular fala o mundo em sua singularidade e em sua especificidade.

Este texto reúne as ideias centrais que estiveram presentes nas duas apresentações, convergindo com a conceituação de docência, possibilitando a reflexão sobre o que é ser professor de crianças pequenas e apresentando a concepção de Documentação Pedagógica de modo que seja possível visualizá-la no atravessamento das práticas pedagógicas de professores e professoras de Educação Infantil.

INFÂNCIA E INFÂNCIAS

Para conceituar infância neste trabalho necessariamente atravessamos os pressupostos dos Estudos Sociais da Infância. Diversas áreas têm concentrado esforços para reconhecer a criança como sujeito social de direitos e a infâncias como experiência desses sujeitos¹¹.

A tese de Philippe Ariès sustenta a conceituação da infância moderna e dá sub-

11 Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), Antropologia da Criança (COHN, 2005), Geografia da Infância (LOPES E VASCONCELLOS, 2006; LOPES, 2009), Filosofia da Infância (GUATTARI, 1985) e História da Infância (ARIÈS, 1981) são alguns exemplos.

sídios para que se pense numa infância contemporânea. Com base neste autor, a infância moderna é um sentimento com relação à criança que surge num determinado momento histórico. Ariès (1981) percebe que a infância surge como sentimento de proteção e cuidado para com a criança, considerada anteriormente na história sem distinção aos adultos¹². Esta diferenciação das crianças em relação aos adultos permite que sejam instituídas uma série de valores, concepções e abordagens pedagógicas direcionadas às crianças no sentido de contemplar uma representação de infância hegemônica e situada, neste caso europeia e de elite.

A contribuição de Ariès (1981) aos estudos da infância são válidos na medida em que se torna possível perceber que num determinado período histórico as crianças passam a ser vistas e reconhecidas em suas singularidades, assim como reconhece a infância como uma construção social. Compreender a infância como uma construção permite que se perceba a pluralidade das infâncias, uma vez que situadas, contextuais e históricas. É nesta medida que situamos uma infância contemporânea. A tese em questão mobiliza olhares para uma determinada infância que vai sendo construída de modo a se tornar hegemônica, corroborando com a ideia de que esta precisa se cuidada, guardada e protegida.

O rompimento com a ideia de uma infância moderna e a oportunidade de se considerar uma infância contemporânea, construída na interação das crianças entre si e na relação destas com os adultos e com os contextos de que fazem parte é central para pensar as pluralidades da infância (ROSEMBERG, 2010; MARCHI; SARMENTO, 2017). Olhar para as infâncias, no plural, é reconhecer que há crianças que não brincam, que há crianças que trabalham, que as crianças se expressam de variadas formas, que há crianças que são abusadas sexualmente, que há crianças em situação de pobreza, que existe infância em comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas e que há infância também na escola. Reconhecer a pluralidade das infâncias permite o olhar para a Educação Infantil também como espaço de vivência e experiência da infância.

Quando menciona-se a infância vivida na escola, remete-se o pensamento para práticas lúdicas de cuidado e educação da criança, na medida em que contempla a descoberta do mundo, das cores, das formas, das histórias literárias, da dramaticidade, da oportunidade de *ser quem se é*, sem cobranças, sem suposições e sem preparações sobre *quem se deve ser*. Garan-

12 O período estudado por Ariès (1981) - em metodologia de análise iconográfica e de diários médicos - compreende do século XIII ao século XVIII. Do século XIII ao século XV é possível observar que as crianças são representadas nas pinturas sem diferenciação em relação aos adultos, compreendidas, portanto, como adultos em miniatura, compartilhando com estes os mesmos trajes, as mesmas rotinas e os mesmos rituais. Do século XVII ao século XVIII, por outro lado, é possível analisar representações das crianças em imagens sacras principalmente, diferenciadas em relação aos adultos em suas expressões e em suas vestimentas.

tido formalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e em outros documentos legais que embasam a Educação Infantil, o direito a brincadeira é fundamental nas práticas cotidianas e experiências das crianças nestas instituições.

A DCNEI (BRASIL, 2010) indica a estruturação das propostas das instituições de Educação Infantil em torno dos eixos e brincadeiras. Centrais, estes dois eixos garantem que múltiplas experiências e linguagens infantis sejam colocadas em jogo nas práticas pedagógicas planejadas pelos professores e professoras de crianças pequenas nesses espaços.

Em decorrência de sua construção e historicidade, a Educação Infantil é compreendida muitas vezes, tanto pelos profissionais da educação, quanto pelas famílias das crianças, como etapa preparatória para Ensino Fundamental, quando não compensatória e assistencialista, relativa à cuidados e demandas externas à própria infância. Justificada por ações de antecipação do Ensino Fundamental, é possível perceber que muitas vezes as rotinas diárias e as experiências propostas para as crianças são baseadas em atividades do tipo mecânica, no qual devem copiar letras e palavras a fim de memorizá-las.

Quando se fala da escola da infância, reflete-se sobre os espaços e os tempos das crianças na mesma, reconhecendo, inclusive, que as crianças aprendem sobre quem são nas relações cotidianas (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015). Espaços que comunicam e que dão espaço às crianças são enfatizados em referenciais que reconhecem a possibilidade e a oportunidade da descoberta do mundo pelas crianças, espaços e materiais que oportunizem, dentre outras coisas, a invenção, a imaginação e o desenvolvimento da criatividade.

Fala-se também de um tempo diferente ao tempo cronológico no qual estão inseridos e habituados os adultos em seus fazeres e atividades cotidianas, resultante de suas jornadas de trabalho e de uma lógica produtiva pautada no mercado e na competitividade. Quando falamos de um tempo apropriado às crianças, referimo-nos ao tempo que dá tempo, ao tempo que é irracional e não cronometrado, ou seja, o tempo da experiência.

Ao diferenciar o tempo *cronos* e o tempo *kairós*, reconhecemos a singularidade do tempo que se apropria da criança e que é apropriado por ela em razão de suas demandas e necessidades, ou seja, da especificidade da infância. O tempo *cronos* é aquele cronológico e sequencial que responde às demandas, aos serviços, às necessidades de organização da sociedade e das instituições. Em contrapartida, *kairós* é o tempo da experiência, do momento oportuno, o tempo em que algo especial acontece. As crianças não somente *estão*, como de fato *são* o *kairós*. A criança, em si, como sujeito e como ser, é *kairós*, é o tempo que não pode ser contro-

lado, é o tempo que passa sem passar, é filosófico na medida que indeterminado, inconstante, de confusão, mas decisivo, construtivo e constitutivo das experiências.

Tendo especificado os tempos e os espaços para esta escola da infância, damos atenção à especificidade da docência que escuta as diferentes linguagens das crianças e compromete-se em como elementos para subsidiar e dar sentido ao vivido.

A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Aqui, sublinhamos a especificidade da docência com crianças pequenas, na crença de “que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61). Ao mesmo tempo, nos aproximamos de Larrosa (2006), quando problematiza a educação como “o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem” (LARROSA, 2006, p. 188).

Compreender que educar se relaciona ao modo como acolhemos e respondemos à chegada dos que nascem supõe considerarmos a responsabilidade docente ao interrogarmos como, na Educação Infantil, pensamos que as crianças têm o direito de viver sua infância. Nessa premissa, nos aproximamos de Barbosa e Hon (2019), quando as autoras defendem que nossas decisões sobre o cotidiano nas escolas de Educação Infantil partem dessa discussão.

Talvez a primeira discussão que se apresenta quando construímos um Projeto Político Pedagógico e delineamos uma concepção de rotina é estabelecer a pergunta: que infância acreditamos que as crianças, nos dias de hoje, têm o direito de viver na escola? Os valores, as práticas, os modos de encaminhamento, as decisões sobre o dia a dia, tudo pode ter esta justificativa como referência. Caso compreendamos que a educação é um processo social e relacional, é fundamental pensar como os adultos podem produzir um contexto educativo que constitua uma inesquecível, desafiadora e confortante vivência de infância. Por outro lado, no sentido oposto, temos também as crianças que estão aprendendo a “falar” as suas demandas com sua própria voz e devem ser escutadas de modo a serem consideradas com seriedade no diálogo e na tomada de decisões democráticas. Portanto, a conscientização sobre a concepção de infância dos adultos e a consideração de que as crianças têm suas próprias vidas, desejos, ideias devem ser orientadoras de uma ideia de cotidiano (BARBOSA; HORN, 2019, p. 19-20).

Neste sentido, defendemos que ser professor/educador de crianças e aprender a estar com elas não é algo simples de realizar nem natural a todos os adultos, mas construído, aprendido, estudado. Como preconiza Barbosa (2016), para aprender a docência na Educação Infantil, é necessário assumir que somos estudiosos de bebês e crianças. Ao mesmo tempo, ser um

estudioso requer compreender “as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil”. Além de gostar de crianças, é preciso “ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras” (BARBOSA, 2016, p. 135).

Portanto, uma interrogação que nos parece importante, ao dialogarmos sobre Educação Infantil, documentação pedagógica e avaliação, diz respeito a problematizar qual a concepção de criança e de infância que permeia nossas escolhas pedagógicas, seja no momento de planejar, organizar espaços e tempos, bem como, no momento de registrar o que as crianças dizem e fazem e, sobretudo, no momento de comunicar acerca de suas aprendizagens.

Para nós, trata-se de considerar, com Cohn, que “a diferença entre adultos e crianças é qualitativa. As crianças não sabem menos, nem mais que nós. Elas sabem outras coisas”. A partir dessa premissa, cabe a reflexão urgente sobre como observamos, registramos e narramos as “outras coisas” que os bebês e crianças sabem. Para isso, é preciso repensar o papel docente na Educação Infantil. Uma docência que compreende a ação docente de registrar e documentar “como processo complexo de acompanhar as crianças em seus percursos imprevisíveis de aprender a interagir com outros no mundo e não avaliar o sucesso de um programa de aprendizagens previamente definido pelos adultos” (RICHTER, MACHADO, 2014, p. 4).

Justamente por isso, acreditamos em uma docência na Educação Infantil que compreende a escuta, o registro e a documentação pedagógica como elementos que contribuem para dar sentido e significado ao vivido. Uma docência que, ao escutar bebês e crianças pequenas em suas distintas linguagens, reflete sobre seu próprio trabalho, repensa suas escolhas cotidianas e, desse modo, se propõe a contar não o que as crianças não sabem, mas aquilo que elas fazem, dizem, ou seja, se propõe a comunicar a potência e não a falta.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA

Nos ancoramos na abordagem de Documentação Pedagógica de Reggio Emilia para subsidiar a construção de uma Documentação Pedagógica que nos seja própria, particular aos contextos e às necessidades das instituições brasileiras de Educação Infantil. Contudo, as bases epistemológicas sustentadas pela concepção e prática de Documentação italiana auxilia nossa compreensão e nossos empreendimentos, na medida em que demonstra, dá exemplo e serve de espelho às nossas próprias práticas.

A concepção de Documentação perpassa os âmbitos da escuta da criança e da forma-

ção de professores. A partir de uma escuta atenta e registro de observações, Loris Malaguzzi idealiza a proposta de documentação no qual seja possível a criação de um segundo cenário educativo. As práticas propostas por esse educador são traduzidas e em 1999 publicadas com o título “As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação Primeira Infância”. Em 2016 é publicado um segundo volume da obra, na qual é possível observar a transformação das propostas e das instituições de educação e cuidado com as crianças pequenas, após anos de práticas e de formação.

A ideia, concepção e metodologia de trabalho denominada Documentação Pedagógica pode ser compreendida como a reunião, união e organização de registros (fotos, filmagens, desenhos, diários, notas etc) para o entendimento de uma compreensão ou de uma situação. A Documentação é uma forma de mostrar às crianças que aquilo que elas fazem e experimentam é importante, mas também é o modo pelo qual os professores e professoras poderão também se enxergam e enxergam seus trabalhos. Malaguzzi, em entrevista com Lella Gandini (1999), expõe “Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entender bem, talvez ensine de um modo diferente de antes (GANDINI, 1999, p. 93)”.

Como acima exposto, a Documentação Pedagógica pressupõe a produção e interpretação de registros. A Documentação depende de registros de boa qualidade e estes somente serão produzidos a partir do respeito a outras duas atitudes fundamentais: a observação e a reflexão. A tríade observação – registro – reflexão compõe o que poderíamos chamar de subsídios para a produção da Documentação Pedagógica. Não podemos resumir a documentação pedagógica a registros, mas, ao mesmo tempo, a ideia sistemática dos registros é um dos pilares centrais para poder ver, interpretar e projetar a ação docente (MALAGUZZI, 2001, 1995; HOYUELOS, 2006, 2015; RINALDI, 2014; FOCHI, 2015).

A Documentação Pedagógica supõe que professores e crianças, num processo criativo, dinâmico e transformador, elaborem narrativas visíveis e materiais sobre o que experimentam na Educação Infantil. Dessa forma, a prática da documentação não pode existir à parte do nosso envolvimento no processo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Documentar é escolher, dentre as inúmeras experiências cotidianas, aquilo que se demonstrou importante e que merece tornar-se inesquecível. Quando as experiências não são registradas e posteriormente documentadas, correm o risco de caírem no esquecimento. Nesse sentido, o objetivo central da Documentação é permitir que as crianças façam escolhas e contem histórias sobre aquilo

que vivem. Para Rinaldi (1999), os objetivos são adaptáveis as necessidades e interesses das crianças e estas, por sua vez, são consideradas ricas, fortes e poderosas.

Documentação Pedagógica é uma concepção na medida em que passa a fazer parte da rotina pedagógica dos professores e professoras para além das necessidades e obrigações burocráticas da instituição (MARQUES, 2010). Na medida em que se torna concepção, a Documentação, como prática pedagógica, se integra à uma concepção filosófica de atitude profissional, caracterizando-se pela atenção, pela sensibilidade e pelo olhar para a criança compreendendo-a em sua potencialidade de ser, pela atitude de aprender a escutar.

Rinaldi (2016) teoriza a respeito de uma pedagogia da escuta. Madalena Freire (1998), Luciana Ostetto (2008), entre outros, inauguram uma Pedagogia da Escuta das crianças pequenas nas escolas brasileiras. Aprender a escutar e a documentar não é algo natural nas formações pedagógicas, mas uma aprendizagem que merece ser pontuada e ativamente desenvolvida nos cursos de formação inicial e continuada, para que os professores de Educação Infantil possam compreender a riqueza que há em “descobrir o extraordinário no cotidiano” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p.16).

A escuta, com base no acima exposto, é a atitude de ouvir o não dito, de enxergar para além dos nossos próprios olhos, de sentir com as mãos das crianças, de interpretar as relações e de garantir que também o silêncio faça parte de nossas relações. Uma pedagogia da escuta contempla a sensibilidade e o cuidado com o outro, a generosidade para a diferença, a emoção, a valorização do desconhecido, significando ser responsável por algo ou alguém. Escutar significa compartilhar, produzir perguntas e ser curioso. Essa aprendizagem leva tempo, mas garante que práticas docentes e experiências infantis sejam efetivadas em todas as suas formas (RINALDI, 2016). A escuta é sensível para o professor que documenta. A escuta é o que torna a Documentação possível. A criança escuta a vida em todas as suas formas e cores – fazendo uso de suas diferentes linguagens, incitando o professor a coloca em prática também suas diferentes linguagens, de fundamental importância a linguagem da escuta – e colocam-se ambos em um processo de descobrimento de si mesmos e de suas características como ouvintes e aprendizes.

Documentação Pedagógica não é uma técnica para professores e práticas educativas. Documentação é a possibilidade de pesquisar, de autoformar-se, de formar-se coletivamente, de planejar, de comunicar, de visibilizar, de questionar e de valorizar as crianças. Sendo um processo de auto decisão, de olhar para si e através de suas práticas perceber a necessidade

de registros e reflexão sobre os mesmos, em que “a documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um “consumidor de certeza e da tradição” (GANDINI, 1999, p. 164).

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE AUTORIA DOCENTE E RESPEITO À INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação” (OSTETTO, 2017, p. 30).

Na medida em que dialogamos com a construção de uma escola das infâncias e para as infâncias, reconhecemos a oportunidade detida por este espaço de fazer suscitar múltiplas experiências de aprendizagem e de sentido para as crianças. A documentação é o meio privilegiado de contar histórias, histórias de vida, de descobertas, de superação e de envolvimento de professores, professoras e crianças, professores, professoras e famílias, famílias e escola, famílias e crianças. Documentar é comunicar o vivido com base em interpretações pessoais sobre os acontecimentos cotidianos. O professor que documenta, em correspondência à vivência e respeito da infância, comunica a todos aqueles interessados pelas crianças o que elas produzem, o modo como sinalizam vivências, valorizando as formas como se expressam e como percebem o mundo.

A documentação que respeita a infância faz da memória a história da criança e de suas infâncias ao atribuir significado ao que dizem e fazem os meninos e meninas, os pequenos e os grandes. Assim,

O papel docente é colocado em questão, assim como já explicitado no início deste texto, quando se fazem emergentes as dimensões de cuidado e educação, em que o respeito e a identidade das crianças são reconhecidas, no momento em que elas são escutadas e seus gestos e gostos são qualificados. Desta forma, implica “professoras e professores que olham as crianças não à procura do que lhes falta, mas do que já conquistaram, dos saberes que expressam caminhos de sua potência, e, assim, professoras e professores que escutam as crianças perguntando-se sobre seus modos próprios de ser: Quem são, o que buscam, como se apropriam do mundo a sua volta? (OSTETTO, 2017, p. 28).

O professor que documenta as vivências das crianças compartilha com elas seus interesses e impressões ao comprometer-se em testemunhá-las e justificá-las. Ao documentar, professoras e professoras planejam, num processo dinâmico de ir e vir em suas próprias práti-

cas, permeando os caminhos já percorridos e almejando a construção de outros por vezes mais distantes e mais distintos. Além do planejar – na prática italiana expresso por *progettazione* – correspondente ao processo de comunicação por meio da documentação, garante-se que as crianças sejam envolvidas no projeto de construção das dinâmicas e atividades que lhes são proporcionadas pela prática docente (GANDINI; GOLDHABER, 2002).

Documentação Pedagógica, como prática, ação e concepção docente, mantém íntima e estreita ligação ao que as crianças desejam e precisam, nas instituições de Educação Infantil e também fora delas, corroborando ao pressuposto de que as crianças já são, mas que necessitam de suporte, materiais, tempos e espaços para que continuem criando, imaginando e experimentando suas cem linguagens e suas cem formas de ver o mundo. Corrobora-se à concepção de infância que *já é* com suas entradas e saídas, não confundindo-se com o passado, tampouco com o futuro, mas fazendo-se no presente ao construir a história que acontece no aqui e no agora. Não se trata de modelos de identificação e imitação, mas do encontro na distinção. (DELEUZE; GUATTARI, 1997). O devir – que é tanto para a criança quanto para o professor – é impreciso, singular e imprevisto, mas apoiado em práticas que trilham seu sentido e lhe dão suporte para surpreender, para transpor, para inovar e para fazer diferença no movimento.

Fazendo uso de uma outra linguagem, concluímos esta exposição com aquilo que desde o início buscou-se enfatizar: à Educação Infantil é preciso pensar a criança.



(1974) A criança tem um corpo e uma história

Fonte: HORN; FOCHI, 2012, p. 17

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phillippe. **A história Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBOSA, Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, p. 17-36.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WES
- CHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. UFSM: Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. MEC/SEB, 2016, P. 131-140.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, v. 31, n. 04, p. 95-119, 2015.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- FOCHI, Paulo S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FREIRE, Madalena. (Org.) Sobre rotina: construção do tempo na relação pedagógica. **Cadernos de Reflexão Sobre rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.
- GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 145- 158.
- GANDINI, Lella; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular: pulsações do desejo**. Brasiliense: Rio de Janeiro, 1985, p. 50 a 55.
- HORN, Maria da Graça; FOCHI Paulo Sergio. **A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Foz do Iguaçu: VI Simpósio do curso de formação de docentes - normal em nível médio, 2012, p. 17.
- HOYUELOS, Alfredo. La complejidad em la escuela infantil. In: HOYUELOS, Alfredo;

RIERA, Maria A. **Complejidad y relaciones em educación infantil**. TEMAS DE INFANCIA, núm. 37. Octaedro: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2015.

_____, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Jader Jane Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

LOPES, Jader Jane Moreira. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educ. foco**, v. 13, n. 2, p. 31-44, 2009.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade, e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.; Campinas**, v. 38, n. 141, p. 961-964, 2017.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil**. 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato. (orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2017, p. 19-54.

_____. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 13-32.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; MACHADO, Niqueli Streck. Documentação pedagógica na Educação Infantil: por uma Docência Narrativa. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

_____. O espaço da infância. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.

SEGUNDA SEÇÃO
RESUMOS
DE TRABALHOS APRESENTANDOS NO
VII SEMINÁRIO EDUCAÇÃO EM FOCO

AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS SUSTENTÁVEIS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO EM MOVIMENTO

10.48209/978-65-00-14585-6

Eixo: Educação do Campo: vivências e Saberes

Eliana Avinio Berleze¹³
Daiane Lanes de Souza¹⁴

RESUMO

O presente trabalho é fruto da proposta pedagógica que vem sendo desenvolvida pela escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte no município de Santa Maria – RS, a busca pela nova proposta de Ambiências Bioecológicas Sustentáveis, surge como desafio proposto pela Base Nacional Comum Curricular em seu processo de implementação nas escolas de Educação Básica. O trabalho tem como objetivo geral propiciar práticas envolventes que oportunize a experimentação das vivências Bioecológicas sustentáveis integrando família/escola. Desta forma, o foco em desenvolver as ambiências bioecológicas sustentáveis é para emergir o fazer e o agir das crianças fazendo com que se sintam protagonista da construção do processo educativo. O trabalho tem como base epistemológicas a teoria de Bronfenbrenner (1987), precursor da teoria do desenvolvimento humano.

13 Professora de Educação Básica das Redes Estadual e Municipal de Santa Maria. Graduada em Pedagogia. Especialista em Alfabetização. Especialista em Docência na Educação Infantil. E-mail: elianaberleze@gmail.com

14 Professora da Rede Municipal de Santa Maria. Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutorado em Educação em andamento - PPGE- UFSM. E-mail: daihlanes@gmail.com

AUTORIA DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

10.48209/978-65-00-14585-7

Eixo 3 - Tecnologias e educação

Janaína da Silva Marinho¹

Políticas Públicas como o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Curricular Comum e o Programa Inovação Educação Conectada fomentam a qualidade na educação por meio da integração de tecnologias digitais para a inovação das práticas pedagógicas e democratização no âmbito dos sistemas de ensino. O MEC oferece a Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais (MECRED), construída com base no conceito de rede social. A Plataforma busca estimular a criação e compartilhamento de recursos digitais entre alunos e professores, tornando-se uma prática efetiva de uso das tecnologias na educação, através da autoria docente. Nesse sentido, apresenta-se tal pesquisa com o objetivo de identificar possibilidades de uso e produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) por professores da educação básica no contexto da cultura digital. O estudo, em fase de desenvolvimento, resultará em um trabalho, de autoria colaborativa, disponibilizado como REA na Plataforma MECRED. Palavras-chave: Autoria docente, Tecnologias na educação, Recursos Educacionais Abertos (REA).

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER-UFSM). Professora da Rede Municipal de Santa Maria (EMEF. CAIC Luizinho de Grandi). Professora e integrante de Equipe Multidisciplinar (Faculdade Palotina - FAPAS). E-mail: jsmarinho@gmail.com

DOCÊNCIA COM BEBÊS: DESAFIOS E AFETOS

10.48209/978-65-00-14585-8

Eixo: Infâncias e suas linguagens

Giovana Alonso¹⁵

Este relato apresenta as vivências e experiências de uma professora iniciante que assumiu, como primeiro desafio docente, uma turma de berçário (bebês de 6 a 11 meses). Minhas lembranças sobre essa experiência estão fundamentalmente relacionadas ao medo de não saber o suficiente para lidar e trabalhar com crianças tão pequenas. As inseguranças iniciais foram muitas, desde o modo como eu havia de segurá-los, até mesmo ao tipo de proposta pedagógica planejar. O planejamento foi essencial neste início e me ensinou que os bebês me diziam muitas coisas pelo choro, sorriso, incômodo e inquietação, sendo estas algumas das muitas formas de se expressarem e se relacionarem com suas linguagens. Este relato diz respeito a uma experiência com fotografias, em que um olhar atento e cuidadoso verificou que as crianças se reconheciam e se relacionavam, permitindo a vivência de uma infância que de fato as valoriza.

Palavras-chave: Bebês. Docência com bebês. Documentação Pedagógica.

15 Professora de Educação Básica - Serviço Social da Indústria, SESI - SP - e acadêmica do Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - SP. Pesquisa infância e cultura infantil sob a perspectiva da Sociologia da Infância. E-mail: giovanaalonso@hotmail.com

PROJETO MUNDIAL PARA O MEIO AMBIENTE-CAIC: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TECNOLOGIA

10.48209/978-65-00-14585-9

Luccianne Guedes da Luz Martins¹

Natália Lampert Batista²

André da Silva Matos¹⁹

Rafael Alves Shotz

Isadora Proença de Oliveira

O presente trabalho é resultado de um projeto de Educação Ambiental desenvolvido por alunos de nono ano da EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi, localizada no Bairro Lorenzi, na região administrativa sul de Santa Maria/RS. Surgiu da questão investigativa “Como os problemas ambientais mundiais se refletem no Bairro em que estudamos e vivemos? E como podemos tornar o nosso Bairro e a nossa Escola mais sustentáveis?”. Apresenta como objetivo geral sensibilizar os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental da EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi sobre quais são os problemas ambientais existentes no Bairro e suas possíveis soluções, bem como discutir como se pode tornar o Bairro e a Escola mais sustentáveis por meio de práticas na comunidade e da divulgação dessas ações por meio de um Blog Escolar. Concluiu-se que as ações realizadas são de grande relevância para a Educação Ambiental no contexto da comunidade escolar e que o Blog possibilita que as pessoas conheçam melhor o trabalho dos alunos, comentem suas opiniões sobre os temas apresentados e compartilhem conhecimentos sobre a temática ambiental estudada pelos alunos.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Ensino de Geografia, Relato de Experiência.

1 Graduada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santiago (1989). Especialização em História do Brasil pela Universidade Federal de Santa Maria e Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Atualmente, Professora na Rede Municipal de Santa Maria/RS. E-mail: luccianneg66@gmail.com

2 Graduada em Geografia pelo Centro Universitário Franciscano. Mestre e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, Professora na Rede Municipal de Santa Maria/RS. E-mail: natibatista3@gmail.com

MAS PARA QUE SERVEM ESTAS COISAS? POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS INSTIGADORES E BRINCANTES COM MATERIAIS NÃOESTRUTURADOS

10.48209/978-65-10-14588-5

Eixo: Infância e suas linguagens

Karla Madrid Fonseca¹⁶
Adriana Turchiello Maia¹⁷

Este relato surge a partir de uma proposta de trabalho que busca romper com a ideia de que a criança só aprende quando realiza uma atividade organizada, orientada e supervisionada pelo professor, que à diz como deve ser feita. Ainda, buscou-se refletir sobre a compreensão de que algo só é aprendido pela criança quando ela registra em uma folha A4 e este é o “produto final” para levar para casa. Também procurou-se problematizar o que e quais são os conhecimentos que devem ser aprendidos pelas crianças na escola da infância. Para tanto, em uma turma de Maternal I, apostou-se pela organização de um trabalho pedagógico pautado na proposição de “espaços instigadores e brincantes” com oferta de materiais não-estruturados que permitem que as crianças explorem a criatividade e a imaginação. Assim, compreendemos que enquanto brincam as crianças tem a oportunidade de aprender a tomar iniciativa, se relacionar, confrontar hipóteses, dentre outros importantes aspectos que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Esta proposta de trabalho está pautada nos estudos de DUBOVNIK; CIPPITELLI, 2018, FRIEDMANN, 2013; FOCHI, 2018; HORN, 2017; PIORSKI, 2016, dentre outros pesquisadores e estudiosos da infância.

Palavras-chaves: Materiais não-estruturados. Organização do Trabalho Pedagógico.

Aprendizagens infantis.

16 Graduada em Pedagogia/UFSM. Pós Graduação em Nível de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFSM. Mestrado em Educação/UFSM

17 Graduada em Pedagogia/UNIFRA. Especialista de Gestão Educacional/UFSM. Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM (em andamento).

Eixo: Tecnologia e educação

Clarice Maria Flach Nadalon¹⁸

Juliana Corrêa Moreira¹⁹

As ferramentas digitais despertam o interesse e a curiosidade das crianças e se constituem em potentes instrumentos para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação e, por isso, podem ser exploradas desde as etapas iniciais da Educação Básica. Este relato de prática tem como objetivo apresentar um projeto desenvolvido com um grupo de crianças de 4 e 5 anos na Escola Municipal de Educação Infantil Luizinho de Grandi, no qual foi desenvolvida uma animação a partir do reconto da história “O Patinho Feio”. Utilizando múltiplas fontes de pesquisa, o grupo chegou a técnica do “STOP MOTION” e, a partir deste momento, passou-se a planejar e vivenciar todo o processo de organização e elaboração do filme: a confecção dos personagens com massinha de modelar, a elaboração do cenário a partir de materiais recicláveis, a ambientação com a máquina fotográfica e as experimentações relacionadas a técnica de produção audiovisual, a edição do filme para os ajustes que fossem necessários. Deste modo, o projeto “Luz, Câmera, Animação” se constituiu em uma rica oportunidade de descobertas e aprendizagens tanto para as crianças quanto para a professora, permitindo um leque de relações e encadeamentos das múltiplas linguagens infantis (BRASIL, 2010) e dos campos de experiências (BRASIL, 2017) indo ao encontro das orientações constantes nas políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, no que se refere à construção do currículo nesta etapa educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Tecnologia(s), Stop Motion.

18 Professora na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil. E-mail: gnadalon@bol.com.br

19 Professora na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Graduada em Pedagogia/UFSM. Especialista em Psicopedagogia/UNINTER. Especialista em Docência na Educação Infantil/UFSM. Mestre em Educação/UFSM. Coordenadora Pedagógica. E-mail: jumoreira.educ@gmail.com

TERCEIRA SEÇÃO
ARTIGOS E ENSAIOS

EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: DESCOBERTAS POSSÍVEIS NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Edilson M. Silva Junior²⁰

Marília R. L. Herman²¹

Sylvia Moro²²

Taciana Uecker²³

20 Professor Voluntário da Escola Municipal de Educação Infantil Ângela Tomazetti. E- mail: agroedilson@gmail.com
21 Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Ângela Tomazetti. E- mail: ma.rilialopes@hotmail.com
22 Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Ângela Tomazetti. E- mail: morosylvia@yahoo.com.br
23 Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Ângela Tomazetti. E- mail: taci.uecker@gmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA / BOAS PRÁTICAS

A escola da infância é o espaço/tempo onde acontece as práticas da Educação Infantil. Um espaço/tempo de produção da infância, em que as crianças como sujeitos sociais interagem com o mundo e com seus pares a partir de vivências comunicativas e argumentativas, interações e cooperações, e de diversas formas de exploração, além de intervenção curiosa e criativa, experienciada dirigida e/ou espontânea.

A criança é um sujeito singular que cresce interagindo em um ambiente social e histórico, e assim, elaborando sentidos sobre a sociedade, e sobre a natureza, como sujeitos protagonistas.

Assim, ao considerar as diferentes maneiras pelas quais as crianças (re) significam o mundo e (re) constroem o conhecimento, este projeto teve por objetivo planejar um ambiente natural diversificado e possibilitar vivências, através de interações com a natureza, o mundo, as materialidades e as pessoas, potencializando trocas tanto com os pares, quanto com a cultura adulta.

Visando inúmeros aspectos, entre eles: repensar, reutilizar e reduzir o consumo de recursos naturais e a produção de resíduos orgânicos, bem como sua destinação adequada, além da produção de hortaliças, chás e flores, o projeto visou trabalhar possíveis aprendizagens a partir da relação pedagógica e socioambiental, em turmas de Pré Misto e Maternal Misto, de uma Escola Municipal de Educação Infantil E.M.E.I., situada no município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul com crianças bem pequenas e crianças pequenas (conforme parâmetros da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, 2018).

O projeto objetivou trabalhar de forma integrada os fatores socioambientais e pedagógicos, a fim de repensar e reduzir o consumo de recursos naturais, além da reutilização de resíduos orgânicos para práticas que permitam qualidade de vida. E, por objetivos específicos: construir e manter canteiros para produção de hortaliças e chás no pátio da escola; revitalizar a área verde da escola através da implantação de jardins; vivenciar formas diversas possíveis de descobertas, compreensões e atuações nos espaços cotidianos; proporcionar experiências que visem instigar a imaginação, o pensamento científico, crítico e criativo; propiciar situações que envolvam trabalho em equipe, empatia e cooperação; desenvolver diferentes aproximações e contatos através do olhar atento e sensível sobre aquilo que os cerca.

Ao pensarmos sobre os preceitos da Educação Socioambiental, nos remetemos aos con-

ceitos de desenvolvimento que percorreram os anos 70, quando Walter Rostow, utilizou a teoria do “Take off”, apresentando 5 fases, que iniciaram pela quebra do tradicionalismo, posteriormente pré-condições para o arranco, a decolagem, a marcha para a maturidade e, por fim, o objetivo geral do desenvolvimento que estaria pautado no consumo em massa.

Assim, a humanidade foi preparada para entender o século XXI como um marco da produção industrial, alicerçada pela corrente tecnológica, que deveria criar soluções para os eventuais impactos socioambientais advindos desta metodologia, e apresentar maiores índices de produtividade.

Para Cardoso (1993), a busca pelo incremento de renda é histórica e longa, trata-se de um movimento que até hoje segue sua marcha, porém, para cada momento tem se aplicado um molde ideológico diferenciado. Alguns mecanismos ajudaram a aumentar o acúmulo de capital, visto então como sinônimo de desenvolvimento, dentre elas a revolução industrial, a qual permitiu a substituição da limitada força muscular pelas ágeis máquinas, que ali representavam o renascimento tecnológico humano. Cabe destacar que nesta conjuntura, no século XVIII, é que surge a divisão do trabalho, onde de um lado temos o operário e no outro o capitalista que detém os instrumentos de trabalho, e estas duas forças unidas inauguram uma época de contínuo cumulativo e aumento da produtividade, permitindo assim o desenvolvimento das nações, pois para o autor existem casos de desenvolvimento sem industrialização, entretanto não se pode encontrar ao menos um caso de industrialização sem desenvolvimento.

Já para Malthus, o seu pessimismo em torno do desenvolvimento baseava-se no sistema produtivo, que seria incapaz de prover alimentos, já que enquanto a população cresce em progressão geométrica a produção de alimentos cresce em progressão aritmética, ou seja, foi capaz de delimitar o desenvolvimento e para tanto tomou as crises inglesas de 1815 e 1818, além da Francesa de 1816 e 1825, para refutar o dito de dizer sobre o necessário equilíbrio entre produção e consumo (COWEN; SHENTON, 1996).

A distribuição cada vez mais desigual dos frutos dos progressos tecnológico e econômico, resulta da má organização social e política, não da escassez de bens, portanto, as mudanças no processo produtivo levam à degradação ambiental, justificado pelo fenômeno da globalização (SACHS, 1995).

Ainda segundo o mesmo autor, é essencial que haja uma busca por métodos de desenvolvimento menos agressivos, principalmente no que diz respeito à cultura local, item essencial para a quebra paradigmática do bem-estar social enquanto possibilidade de ascensão. Para

o autor, o apanhado tecnológico usado em favor de processos menos degradantes, entendido como tecnificação econômica, reflete uma falsa sensação de que as oportunidades de mitigação estão sempre consolidadas. É então que a palavra desenvolvimento, assume uma perspectiva pautada no social e ecológico, como uma forma de trabalhar as possibilidades endógenas.

Assim, é primordial que a sociedade, suas organizações e instituições (escolas, empresas, universidades e indústrias, entre outros) pautem suas ações em busca deste novo arranjo, onde haja a possibilidade do lado humano também ser reconhecido como prioridade nesta busca mercadológica, tratada sob a égide desenvolvimentista. É diante deste cenário e desta emergência de contexto que surgem as hortas orgânicas, inclusive nas escolas, como forma de potencializar a Educação Socioambiental e enfatizar o desenvolvimento humano e a qualidade alimentar, isto porque, as sociedades têm o importante papel de clamar por uma mudança, a qual deve estar pautada num processo endógeno e sua diversidade cultural deve ser o padrão, o projeto piloto, o estaleiro para a construção de uma teoria de princípios norteadores.

Saradón et al., (2001), em seu ensaio sobre a incorporação da agricultura sustentável, em escolas agropecuárias de nível médio em Três Arroios na Argentina, entende que o desafio de se trabalhar esta dinâmica está posto sobre as mudanças no perfil dos professores e técnicos envolvidos, já que este novo modelo perpassa pelo pensamento sistemático, em detrimento do tecnicista e fragmentado predominante.

Salienta-se aqui que a inserção do componente ambiental na gestão de políticas públicas nacionais teve início através da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, inciso X do artigo 2º, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, a qual já enunciava o princípio para a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental: “a educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Ainda, que a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. E mais tarde, que a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Assim, através da educação (socio) ambiental, é possível dar vida ao conhecimento, aproximar e entender conceitos do ambiente natural e construído, da produção e do consumo, entre inúmeros aspectos.

A partir daí o desenvolvimento do projeto, visou integrar os eixos pedagógico e socioambiental, sendo estes o veículo de integração entre crianças, seus pares e a cultura adulta.

O encaminhamento metodológico previu ações, os quais foram nossos resultados efetivados ao longo do projeto desenvolvido, sendo eles: Planejamento; Preparo do Terreno; Recolhimento de doações e preparo de garrafas PET com água colorida por restos de tintas guaches; Implementação de um canteiro de 3 por 0,20 metros para produção de hortaliças, delimitado pelas garrafas PET; Plantio das mudas de hortaliças (cebolinha, salsinha, alface, couve, espinafre); Preparos para a manutenção da horta orgânica: composteira orgânica e Calha para a captação da água da chuva; Colheita e consumo saudável; Cultivo de plantas aromáticas (chás); (Re) paisagismo através de floreiras com garrafas PET e plantio de mudinhas de flores; Oficinas de culinária a partir das hortaliças produzidas; Feira do Mini-Produtor: experiência prática sobre a cadeia produtiva das hortaliças e as noções básicas de compras e trocas de mercadorias; Semana do Meio Ambiente: passeio à PoliFeira do Agricultor / UFSM; Contextualização com os planejamentos de sala de aula acerca da

BNCC – Base Nacional Comum Curricular; Coleta seletiva para a ASMAR – Associação dos Seleccionadores de Materiais Recicláveis, onde a comunidade escolar contribui com seus resíduos (papéis, papelões, garrafas pet, caixas de leite limpas, caixas em geral, vidros, latas, enlatados, plásticos) para a reciclagem, oriundos da seleção diária feita pela família em casa; Parceria com a Campanha Paratleta, Projeto Socioambiental desenvolvido pela ASSAMPAR – Associação Santa-Mariense Paradesportiva, através de coleta de tampinhas (de garrafa pet, de caixa de leite e de água mineral) e lacres de latinhas (de cerveja e de refrigerante).

Com isso, a decorrência do encaminhamento metodológico tencionou o fato da escola ter sido o lugar adequado à potencialização de ações que envolveram tanto a sensibilização da comunidade escolar, quanto a promoção de espaços de reflexões com foco nas questões socioambientais. Ainda, porque a escola da infância, por sua vez, permitiu interações junto ao espaço/tempo das práticas educativas, que instituíram formas de protagonismos, os quais quando desenvolvidos na convivência em ambientes naturais preservados, puderam se correlacionar e dar sentido ao mundo e a natureza, construindo a partir de então, alternativas e posturas responsáveis na construção de uma sociedade mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Título 8, cap.6, pg.146-147: do Meio Ambiente.

BRASIL. Congresso Federal. **Lei nº 6938** de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Na-

cional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências” - Data da legislação: 31/08/1981 - Publicação DOU, de 02/09/1981. Disponível em < <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=313>> acessado em 02/03/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm acessado em 04/03/2019.

BRASIL. **Resolução Nº 2**, DE 15 DE JUNHO DE 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf.

CARDOSO, F. H. **As ideias e seu lugar**: ensaio sobre as teorias do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, pg.27- 80. 1993.

COWEN, M. P.; SHENTON, R. W. **Doctrines of development**. Londres: Routledge. 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=109_88-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> acessado em 04/03/2019.

SACHS, I. **Em busca de novas estratégias para o desenvolvimento**. 1995.

SARADÓN, S. J.; CERDÁ, E.; PIERINI, N.; VALLEJOS, J.; GARATTE, M. L. **Incorporación de la Agroecología e la agricultura sustentable en las escuelas agropecuarias de nivel medio en la Argentina. El caso de la escuela agropecuaria de Tres Arroyos**. Revista Tópicos de educación Ambiental. México, vol.3, nº.7. pg.30-42. 2001.

ROSTOW, W. W. **Politics and the Stages of Growth**. Cambridge: the University Press. 1971.

SANTA MARIA. **Lei executiva nº 5506**, de 29 de agosto de 2011. Institui o Programa Municipal de Formação em Educação Ambiental - PROMFEA.

TEMAS INTEGRADORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA

Jaqueline da Costa Braz²⁴

24 Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da EMEF José Paim de Oliveira.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi flexibilizar o planejamento da escola a partir de Temas Integradores que perpassam o currículo criando novas possibilidades de diálogos e reflexão sobre as diversidades culturais presentes no Campo, auxiliando numa aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação do Campo; Temas Integradores; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A EMEF José Paim de Oliveira é uma escola do Campo, localizada no interior do Distrito de São Valentim em Santa Maria, conta atualmente com 180 alunos da Educação Infantil ao 9º ano, atende as turmas em dias alternados.

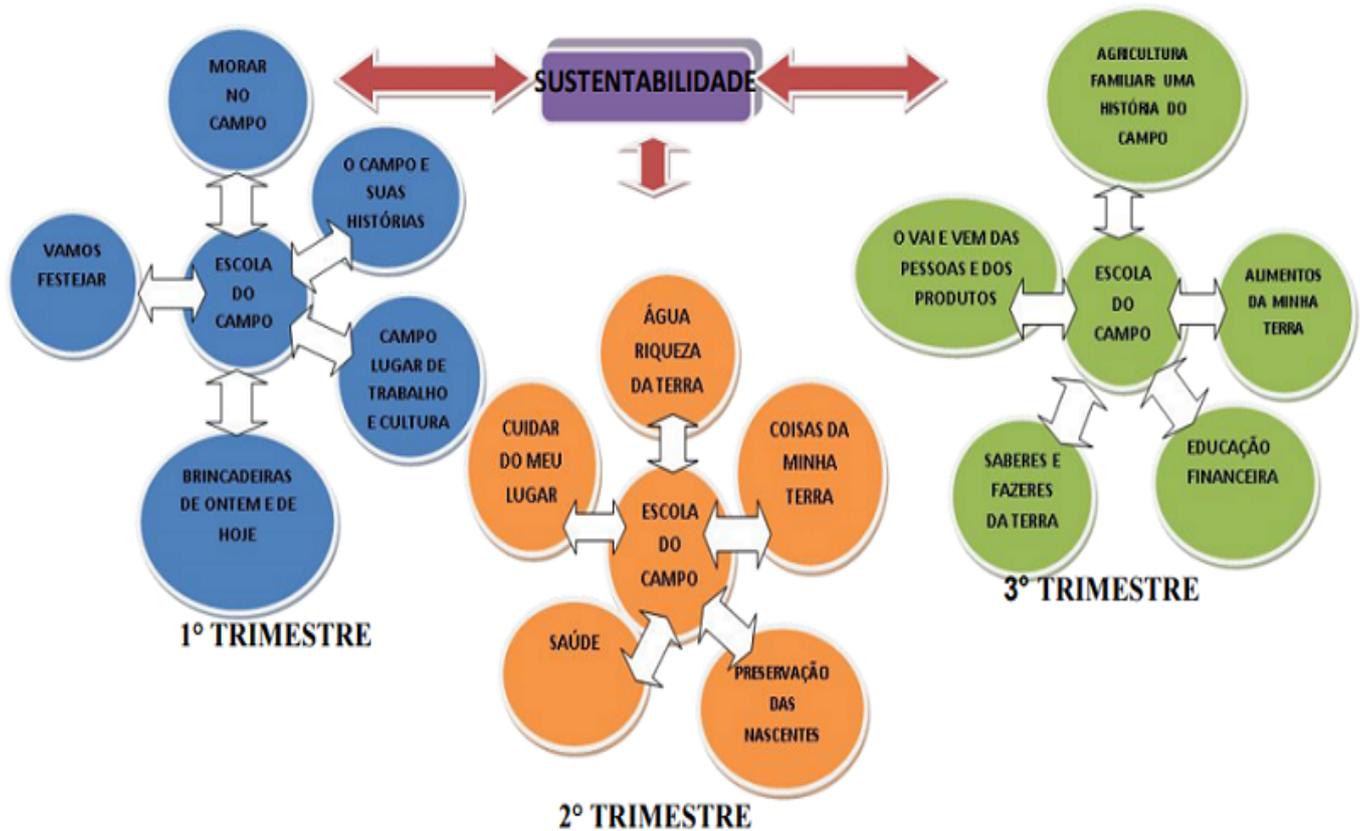
O objetivo geral da instituição é o de oferecer o ensino de melhor qualidade, adequado à realidade do meio rural, que contribua para a autopromoção do homem do Campo, a partir do seu contexto cultural, que estimule sua organização, a participação consciente no desenvolvimento sócio-econômico-cultural e a utilização racional dos recursos disponíveis, levando a formação do ser como um todo: social, familiar, político-cultural.

Com a necessidade de adequar o currículo da escola com a realidade dos alunos iniciamos o planejamento de temas a serem trabalhados de acordo com as vivências e contexto do Campo.

A partir do estudo da BNCC (2018) foram elaborados em conjunto com os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, os Temas Integradores, baseados na realidade da escola para contribuir na elaboração de práticas pedagógicas que possibilitassem olhar para a vida no Campo, propondo a reconstrução curricular da escola a partir de práticas coletivas com todos os segmentos da escola e da comunidade como um todo, entendendo que a aprendizagem seria mais significativa para os alunos a partir do momento em que estes estivessem estudando sua própria realidade. Entende-se que dar sentido às aprendizagens de sala de aula facilita a apreensão do conteúdo desenvolvido, com isso, vale salientar que a realização de um trabalho pedagógico alicerçado em fazeres do campo auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1: temas integradores

TEMAS INTEGRADORES



Fonte: elaborada pela autora

Estes perpassam o currículo escolar, trazendo um olhar interdisciplinar contextualizado com a realidade do Campo. Segundo Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura.

A escola possui a função de integrar o educando a sociedade, auxiliando-o na construção da identidade pessoal. Nesse sentido, a escola deve abordar, fundamentalmente, questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se confrontam cotidianamente.

O Referencial Curricular Gaúcho destaca que,

A educação do campo/rural contempla alguns princípios fundamentais, entre eles o respeito à diversidade do campo, os recursos didáticos pedagógicos que deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo considerando os saberes próprios da comunidade em diálogo com os saberes acadêmicos (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 39/40).

Para o desenvolvimento dessa prática, o envolvimento e o comprometimento do professor é imprescindível, estando aberto para a troca de experiências e para o diálogo com o grupo, bem como ser o incentivador e responsável pela produção de um currículo vinculado à produção da vida das pessoas do campo.

Desta forma o currículo deve proporcionar novas possibilidades de diálogos e reflexão sobre as diversidades culturais presentes no Campo, permitindo que os alunos se reconheçam enquanto diferentes e estabeleçam novas trocas culturais que enriqueçam os processos de ensino-aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a possibilidade de reconstrução curricular da escola articuladas ao contexto do aluno e da comunidade a qual se inserem percebemos que é possível tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos estudando sua própria realidade, tornando assim a escola protagonista de mudanças. Entendemos que a Proposta Pedagógica da escola do Campo deve contribuir para a formação de sujeitos atuantes na comunidade, responsáveis por manter suas identidades como pertencentes ao espaço que ocupam enquanto cidadãos, dignos por fazerem parte das mudanças necessárias para o bem estar da comunidade a que pertencem, sendo a escola responsável pela troca de saberes necessários para aquisição de conhecimentos básicos contextualizados com a realidade da comunidade local.

O trabalho com Temas integradores proporciona um fazer Pedagógico mais significativo para aqueles que moram no Campo, sendo a escola e os envolvidos neste processo pertencentes desta proposta e assim sujeitos atuantes da realidade a qual atuam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre. Secretaria de Estado de Educação, Departamento Pedagógico, v.1, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1530.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

OS VALORES HUMANOS NA ERA TECNOLÓGICA EM UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMPLEMENTAR

Cláudia Forgiarini Beltrame¹

¹ Graduada em Letras - Habilitação em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas - Licenciatura Plena (UFSM). Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas (Universidade Cândido Mendes). Especialista em Orientação Educacional (Faculdade de Educação São Luís). Especialista em Supervisão Escolar (Centro Universitário Cidade Verde). Atua na Coordenação Pedagógica/Supervisão Escolar, dos Cursos de Formação Profissional Complementar da EMAI Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, Santa Maria/RS.

Pensando em escrever um breve ensaio, devo dizer que esse termo é utilizado desde o século XVI e registrado pelo filósofo e humanista francês Michel de Montaigne, em sua obra “Les Essais”, de 1580. Adorno (1994), em seu renomado estudo intitulado “O Ensaio como Gênero Textual”, defende esse estilo literário que, de acordo com ele, parece ser desacreditado e também um produto híbrido. Também pontua que um ensaio acadêmico ou científico é teórico e, não raro, filosófico, levando a diferentes fundamentações, partindo de investigações ou considerações sobre um determinado tema ou assunto.

Neste espaço, vou partir do tópico da evolução em que o homem, por um lado, cria a tecnologia visando à facilitação em sua vida diária e a efetivação de seu trabalho, sendo que, nas últimas décadas, ela se apresenta em um ritmo imediatista, quase que submergindo outros níveis de domínio do conhecimento, de descobertas, de valores, sejam esse humanos, sociais ou éticos.

Há quem afirme que, dado o desenvolvimento presente, resta a ideia lógica de que o homem evoluirá de *Homo sapiens* para *Homo technologicus*, com todas as suas implicações, ou, por que não dizer, suas decorrências. O ensaísta norteamericano Nicholas Carr (1995), em relação ao uso demasiado das tecnologias, afirmou que elas foram adotadas muito rapidamente por todos, considerando que desacelerariam o trabalho, e que por conta disso seria demorado demais para que fossem percebidos os perigos que o fato encerra, uma vez que tais ferramentas mudam muito o nosso comportamento, bem como a maneira como atuamos cotidianamente.

Neste século, mais do que nunca, a comunicação digital está diariamente presente na vida da maioria das pessoas, através das mais diferentes ferramentas.

Contamos com muitas redes de relacionamentos, onde pessoas se “reúnem” para trocar experiências, conhecimentos, divulgar trabalhos e, por conseguinte, tornando possível conhecer um pouco de cada indivíduo, a partir de um perfil conforme seu registro ou cadastro.

Através das tecnologias firmamos amizades virtuais, surgem algumas desavenças, parecendo que fica mais fácil brigar, ofender, desrespeitar, porque talvez seja justamente nesse ponto que começa o declínio do fator humano em alguns aspectos. Seria o caso de pensarmos que a tecnologia sob esse fator não é tão útil, não sendo possível pensar pelas vias de um computador, em detrimento do real e do palpável, do que se vive efetivamente. No entanto, esse instrumento tem que estar a nosso dispor e serviço, como apoio à velocidade da comunicação, sob alguns pontos de vista, mas não pode nos ter como reféns.

É bom demais dispor de comunicações virtuais e contar, sobretudo, com amigos reais e

interessantes. Sem pressa, porque tudo caminha muito rapidamente e, conforme teria afirmado Carlos Drummond, “cada nova geração de computadores desmoraliza as antecedentes e seus criadores”.

Não se trata, evidentemente, de entrar nos méritos ou de negar os merecimentos às tecnologias e sua evolução, muito longe disso, especialmente considerando a capacidade que elas geram à organização e reorganização das coisas deste mundo, além de permitirem e propiciarem incontáveis possibilidades ligadas às diversas áreas da ciência. Conforme disse Zeca Baleiro, na letra de uma de suas canções: “Acessando a internet/Você chega ao coração/Da humanidade inteira/Sem tirar os pés do chão”, preconizando musicalmente a força desse tipo de interação.

Reportando-nos também a uma frase atribuída ao filósofo Eckhart Tolle “A negatividade nunca é o melhor caminho para lidar com qualquer situação. Na verdade, na maior parte dos casos, ela nos paralisa, bloqueando qualquer mudança verdadeira”. E, conforme afirmam Correa e Linhares (2014), em outras palavras, que não podemos partir da separação. Como negar os inúmeros avanços e o dinâmico andamento que as tecnologias propiciam à área da saúde, sendo que todas as áreas contam com elas para divergentes tratamentos, bem como a diagnósticos mais rápidos e efetivos? Como ficar alheio aos recursos digitais que, aliados às práticas educativas, propiciam aos estudantes muitas informações e variadas formas de pesquisa e conhecimento? Principalmente, sabendo que talvez nem seja mais o caso de debater seus benefícios e o valor de cada recurso nesse nível.

Entretanto, muitas vezes, em função do foco na evolução atual e na transição para outras descobertas, não podemos esquecer que somos seres biológicos de alta complexidade, desenvolvendo constantemente a capacidade de adaptação ao que se apresenta cotidianamente. Tudo, reforço, devido à complexidade do ser que somos. Nessa direção, podendo gerar em nós mesmos algum tipo de limitação e, provavelmente, de desequilíbrios difíceis de prever. Nem assim, podemos declinar de princípios e de valores humanos que envolvem também o social e o ético.

Apesar das máquinas e dos equipamentos, dispositivos quase que essenciais à sobrevivências em uma sociedade onde o virtual está cada dia mais próximo do real, descobrir um limite necessário de intercâmbio com as tecnologias é de cada pessoa, e cada ser deveria buscar essa fronteira em si, para respeitar a própria natureza.

Pensando em alguns valores essenciais, porque são muitos, é preciso citar a amizade

e a empatia como uma parte fundamental à existência humana, considerando que, através de uma relação assim, pode-se aprender coisas novas, desenvolver o autoconhecimento e o poder extraordinário da cooperação.

Também é possível elencar a generosidade, pelo prazer de colaborar e fazer o bem a alguém; a solidariedade, que infere pessoas reunidas em prol de uma causa; a tolerância, tão essencial para que seres diferentes convivam harmoniosamente, havendo muitos outros valores que têm importância em nosso dia a dia.

Nesse viés, ciente disso tudo, a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial – EMAI, instituição de ensino consagrada pelos mais de vinte anos em que vem auxiliando na formação profissional complementar dos alunos, não se esquivava de promover junto aos mesmos tais valores, sabedora de que está inserida em uma sociedade em que se promove cada vez mais a competição, a individualidade, o imediatismo, o egocentrismo, o egoísmo, elementos que configuram componentes muito perigosos e que se chocam a alguns princípios da dignidade humana.

É de sua missão, ética e profissionalismo considerar e formar os alunos como um todo, ensinando-os e aprendendo com eles. Tudo isso, sem qualquer dúvida, seguindo e respeitando a evolução, sem abrir mão da essência do que é e deve ser autêntico, verdadeiro, respeitando a humanidade em cada um. Por um lado, se hoje a tecnologia e a informatização estão cada vez mais em alta, é preciso fazer com que os estudantes interajam e cultivem valores, propondo-lhes, conforme acontece na EMAI, atividades profissionais, pedagógicas e, essencialmente, humanas.

A escola, por representar um papel fundamental na formação dos indivíduos, dentro do seu compromisso de propiciar ações para a efetivação do social e humano, busca sempre estabelecer uma comunicação fática com eles, estimulando-os a fazerem o mesmo entre si, para consolidar as boas práticas que têm como referência o humano, em sua essência mais real, apesar da época de mudanças e alterações de paradigmas em que estamos inseridos, acreditando que as relações de cortesia, respeito e interação são fundamentais para a aprendizagem e a formação do indivíduo em qualquer nível.

Diariamente, as atenções na escola se voltam a como levar para o espaço educacional e disseminar o desenvolvimento de valores ligados a referências comportamentais, para que o significado dessa premissa seja também prestigiar, ouvir, debater, interagir, sendo preciso registrar que, embora nem tudo agrade sempre, é necessário o reconhecimento de que tudo

aquilo que é humano não deve permitir distrações, indiferenças, nem qualquer desatenção, mantendo os alunos humanamente conectados, e, acima de tudo, atualizados uns com os outros, acolhendo as mudanças e transformações, sem abrir mão dos próprios valores.

Pensando assim, em 2018, foi idealizada na EMAI uma prática diferenciada em forma de Seminário Integrado, onde o assunto que prevaleceu teve como indicativo os valores humanos, por meio de palestras, oficinas e debates, com temas ligados às artes, literatura, psicologia, engenharia, área tecnológica, economia criativa e mídias digitais. Os palestrantes, dentre eles, graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores apresentaram suas divergentes e bem sucedidas técnicas educacionais, vivenciais e, sobretudo, humanas, aos participantes, socializando as mais interessantes experiências, de acordo com sua ampla área de atuação.

Com esta atividade, a EMAI, partiu do pressuposto de que nada é absoluto, pois, se assim fosse, não seria humano, conforme disse o escritor João Mohana, em 1983. E, em se tratando, de ciência, o que foi vivenciado tem sua devida importância e valor por ter permitido novas inserções e ideias em cada momento, dia, ocasião. Nesse decorrer, confirmando sempre a importância de não relegarmos valores, reportamo-nos, com convicção, ao que dizem alguns versos na música de Milton Nascimento: “E me fala de coisas bonitas/Que eu acredito/Que não deixarão de existir/Amizade, palavra, respeito/Caráter, bondade alegria e amor (...)”.

Destacamos, ao final deste ensaio, a relevância de se promover Seminários a professores e alunos, à Comunidade Escolar em geral, pontuando que esta iniciativa incentiva a expansão de relacionamentos profissionais e culturais, ajuda a atualizar e enriquecer o currículo diário, enfatiza a necessidade do desenvolvimento de novas e importantes habilidades em caráter educacional em uma Instituição de Ensino, especialmente, em se tratando de desfragmentação de conhecimentos, para a conseguinte atualização de metodologias, formas, conceitos e tendências em nível cultural. Acima de tudo, para que as escolas, local onde se cultiva o saber e onde são desenvolvidas as mais expressivas aprendizagens e reflexões, evidenciem cada vez mais a missão que encerram como um lugar imprescindível à formação dos estudantes como um todo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Disponível em https://www.pensador.com/autor/carlos_drummond_de_andrade/ Acesso em: 7 jul.

2019.

CARR, Nicholas. Disponível em <https://www.ufjf.br/ladem/2017/05/05/rumo-aohomo-technologicus-entrevista-com-nicholas-carr/Acesso> em 10 jul. 2019.

CORREA, Maria Licínia; LINHARES, Carla. Ver, ouvir e registrar: compondo um mosaico das juventudes brasileiras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MOHANA, João. Plenitude Humana. Rio de Janeiro. Editora Globo, 1983.

TOLLE, Eckhart. Disponível em <https://www.frasesfamosas.com.br/frases-de/eckhart-tolle/Acesso> em 10 jul.2019.

GINCANA ESCOLAR: POR UMA CULTURA DE PAZ INTEGRANDO CONHECIMENTOS

Carla Cristina Trindade Fantinel²
Andreia Moro Chiapinoto³

2 Professora das redes municipal e estadual de ensino de Santa Maria e especialista em Gestão Educacional. (carlafantinel2226@yahoo.com.br)

3 Professora da rede municipal de ensino de Santa Maria, especialista em Gestão Educacional e especialista em Mídias na Educação, mestranda em políticas públicas e gestão educacional. (andreiamorochi@gmail.com)

Vivemos em uma realidade com diferentes tipos de violência na sociedade atual. Essa violência gera atitudes de indisciplina e falta de respeito consigo mesmo e com o outro perante o meio social em que os indivíduos estão envolvidos, inclusive dentro da escola, onde são evidenciados comportamentos desapropriados em sala de aula.

Deste modo, se faz necessário que a escola busque ações e opções para melhorar as relações interpessoais, resgatando valores éticos, trabalhando a cidadania de forma reflexiva, colaborativa, cooperativa, respeitando e ressaltando os direitos e deveres de cada um e a postura adequada no ambiente escolar e fora dele também.

O presente relato refere-se a uma atividade realizada na Escola Municipal São Carlos, na cidade de Santa Maria, com duas turmas de 5º ano, no turno da manhã, totalizando quarenta alunos. Buscou-se através de uma gincana, organizar, aprofundar e sistematizar os conhecimentos das diferentes disciplinas do quinto ano. Para isso, as duas professoras regentes das turmas planejaram as atividades de forma integrada e interdisciplinar, visando a interação entre as duas turmas e a consolidação dos conteúdos trabalhados, de uma forma prazerosa e diferenciada do que vinha sendo realizado.

No ano em que foi executada esta atividade, a EMEF São Carlos possuía um projeto geral, denominado “Por uma cultura de paz”. Esse projeto previa diferentes ações para diminuir índices de violência e promover a cultura da paz dentro do ambiente escolar e fora dele.

Esta gincana com as turmas de quinto ano alinhou-se então a esse projeto maior afim de que fosse trabalhado com os alunos de forma interdisciplinar buscando ressaltar o ser humano na sua totalidade, razão e emoção, corpo, mente e sociedade, dando ênfase às relações interpessoais e a convivência colaborativa entre os alunos das duas turmas com foco na aprendizagem dos alunos.

Através da educação para e pela paz, com respeito a si mesmo e ao outro buscou-se entrelaçar os conteúdos do 5º ano com os valores em destaque do projeto geral da escola. A partir disso foi proposto então, questionar algumas atitudes agressivas praticadas pelos alunos e criar outras formas de comunicação pacíficas, desvalorizando a violência e cultivando o amor a si e respeito ao outro.

A gincana interdisciplinar dos conteúdos tinha por objetivo promover nas turmas dos quintos anos uma cultura de participação pacífica em atividades diversas, através da cooperação com os colegas e o seu grupo, evidenciando os conteúdos trabalhados em sala de aula nas diversas disciplinas.

Objetivava-se também integrar esses conhecimentos das diferentes disciplinas, de forma lúdica, onde os alunos participassem de forma ativa no seu processo de construção e consolidação dos conhecimentos do ano e onde todos fossem protagonistas, participantes e responsáveis por sua aprendizagem.

A ideia inicial foi abranger todas as disciplinas do currículo a partir de tarefas envolvendo ludicidade e ensino cooperativo. Para realizá-las, os alunos precisavam dominar o conteúdo, exigindo então estudo e comprometimento. Em atividades mais lúdicas os alunos geralmente demonstram mais aceitação em participar, pois trata-se de algo prazeroso, diferenciado do estudo para provas, testes e trabalhos formais.

Para Roloff (2010) “O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa”.

A duração da gincana interdisciplinar foi de dois meses. As atividades ocorreriam durante as sextas-feiras. Esse dia foi escolhido pelo motivo de que havia um grande número de alunos ausentes na escola. A intenção foi então promover uma atividade que estimulasse os alunos a manter a assiduidade em todos os dias da semana, inclusive nas sextas-feiras.

As turmas foram divididas em equipes, com 4 ou cinco componentes. Os grupos foram escolhidos através de uma dinâmica de sorteio. Ao final de cada tarefa os alunos deveriam apresentar o resultado do que foi solicitado no dia, através de uma produção própria do grupo.

As atividades propostas na gincana foram diversas e possuíam foco na participação solidária. A forma com que foram organizadas as tarefas remete ao ensino colaborativo, pois a diversidade de atividades combinava com as habilidades diferentes que cada aluno possui, buscando incluir aqueles que apresentavam maiores dificuldades em sala de aula. De acordo com Fontes (2009, p. 255), “Numa perspectiva mais ampla, o trabalho colaborativo é o principal elemento para a construção de uma escola que atenda todos os alunos”.

Geralmente cada indivíduo tem facilidade em alguma área do conhecimento e habilidades específicas. Essas habilidades diversas contribuiriam com a realização das atividades no grupo como um todo. No ensino colaborativo as trocas de experiências, diálogo e construções coletivas de ideias podem auxiliar no desenvolvimento de todos os alunos, oportunizando crescimento para aqueles que possuem mais dificuldades.

As tarefas propostas na gincana foram separadas por disciplinas apenas para fins de organização, pois buscou-se trabalhar os conteúdos de maneira não linear, valorizando o conhe-

cimento como algo que faz parte de um todo, não sendo uma visão sistêmica.

Na disciplina de Estudos Sociais os alunos deveriam representar o sistema solar, os planetas e os movimentos da Terra através de desenhos ampliados, pintados com tinta guache, contendo as explicações do conteúdo (abrangendo aqui a área de linguagem, artes, compreensão e expressão do conhecimento). Os alunos foram orientados que fizessem um trabalho claro e autoexplicativo para que qualquer pessoa que viesse a visualizar a produção tivesse a compreensão daquilo que foi trabalhado anteriormente. Estes desenhos ao final ficaram expostos nas paredes da escola para que todos pudessem apreciá-los.

Pensando sobre a importância do cuidado com o planeta em que vivemos e as suas riquezas, a tarefa proposta na disciplina de ciências foi representar o ciclo da água. Os alunos receberam a orientação para confeccionarem cartazes utilizando canetas hidrocores e giz de cera, simulando através de desenhos sistemáticos o ciclo da água e as nomenclaturas correspondentes de cada parte desse processo. Esses cartazes além de serem apresentados para o grande grupo, também ficaram em exposição nos corredores da escola para serem contemplados por toda a comunidade escolar.

Na disciplina de língua portuguesa os alunos deveriam criar alguma produção escrita acerca de um tema proposto e que tivesse relação com o trabalho que estava sendo realizado no momento, a partir dos tipos de textos que haviam sido estudados anteriormente. O diferencial nesta atividade é a produção coletiva e o diálogo no grupo, potencializando a criatividade e a expressão oral. Depois de finalizada a produção, os textos foram apresentados e lidos aos demais para a socialização das ideias com o grande grupo. Após todas as apresentações, com a intermediação das professoras foi feita uma síntese do assunto. Levantando semelhanças e diferenças entre as produções dos alunos e abrindo espaço para debate entre os estudantes a fim de que conseguissem dialogar de forma pacífica.

Na disciplina de matemática foi proposto a resolução de desafios matemáticos criativos acerca dos temas trabalhados em estudos sociais e ciências. Para a resolução desses desafios, bem como para a realização das demais atividades foi necessária organização do trabalho em grupo e cooperação entre os componentes.

As disciplinas de Artes e Ensino Religioso estiveram presentes durante todo tempo, pois as ilustrações, pintura, criatividade, organização e trabalho pacífico em grupo permeava todo o contexto dos trabalhos.

Ao final de cada atividade, as produções eram apresentadas a um grupo de professores

formada pela equipe diretiva da escola. Essa ficou responsável pela análise dos trabalhos e encarregada de realizar uma fala motivando o empenho e participação dos alunos no engajamento das propostas em sala de aula. Esse discurso acabou reafirmando a importância das atividades e dando incentivo ao trabalho que os alunos estavam realizando. Nesta gincana não houve a classificação de “turma vencedora”, pois desde sempre foi esclarecido com os alunos qual era o foco do trabalho. Essa característica não classificatória não demonstrou menosprezo ou desinteresse dos alunos pelas atividades realizadas.

A avaliação da gincana escolar aconteceu através da observação do empenho, envolvimento e participação dos alunos de ambas as turmas. Para Luckesi (2014) a prática avaliativa precisa ser repensada para não ser mais utilizada como finalidade classificatória, mas sim com o propósito de diagnosticar e incluir. Uma maneira de efetivar isso na prática seria a própria reflexão acerca do crescimento individual de cada aluno e a conversa com os estudantes para que voltem o olhar para si mesmos buscando transformações das suas práticas.

Posteriormente houve um diálogo com os alunos, uma espécie de autoavaliação sobre como se sentiram durante a realização das atividades da gincana, o que foi bom e o que precisa ser melhorado para que a execução das atividades ficasse ainda melhor. Verificou-se no relato dos alunos a empolgação pelas atividades realizadas e a busca pela continuidade de atividades deste tipo.

Pelas professoras foi apurada a consolidação dos conteúdos vivenciados nas atividades e a necessidade de ampliar este tipo de atividade durante o ano letivo, já que o resultado foi extremamente positivo para ambas partes.

A culminância da gincana escolar foi um lanche partilhado entre todos os grupos participantes, para que assim houvesse maior integração entre os membros das diferentes turmas e equipes. Como premiação, todos os participantes receberam um pequeno brinde, em nome da sua participação e empenho durante a gincana. Os brindes tratavam-se de algum material escolar providenciado anteriormente pelas professoras e serviram como algo a mais para motivar os alunos a se dedicarem sempre em todas as atividades escolares propostas.

REFERÊNCIAS

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Junqueira&Marin Editores, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** Cortez editora, 2014.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula.** X Semana de Letras, v. 70, 2010. Disponível em:
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/EleanaMargarete-Roloff.pdf>. cesso em 08/09/2019 às 13:15.

“NO CORREDOR TODO MUNDO APRENDE”: CAMINHOS E PERCURSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Zasso Pigatto⁴

Franciele Mazzardo Marzari⁵

Juliana Corrêa Moreira⁶

4 Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria.

5 Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais da Rede Municipal de Santa Maria.

6 Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria - Coordenadora Pedagógica.

A proposta surgiu por motivação da equipe gestora em desenvolver situações de aprendizagem utilizando um espaço pouco explorado na escola. Assim, foram organizadas duas ações didáticas no corredor, explorando variações de luminosidade e materiais não-estruturados, proporcionando experimentações e aprendizagens nos mais amplos sentidos de modo a ampliar as interações e a atividade simbólica entre os diferentes grupos etários. A proposta atingiu seus objetivos na medida em que se constituíram em momentos de socialização, pesquisa e elaboração de hipóteses, elementos importantes tanto no processo educativo desenvolvido na Educação Infantil, quanto na trajetória de auto(trans)formação das professoras desafiadas na organização das propostas, tornando-se uma prática comum na instituição.

Palavras-chaves: Espaços. Materialidades. Experiências. Auto(trans)formação.

Introdução:

Esse trabalho tem como propósito socializar uma vivência desenvolvida em uma escola de Educação Infantil, com crianças de zero à cinco anos e nove meses que frequentam esse contexto educativo.

A proposta surgiu a partir de pesquisas e práticas⁷ observadas em outros contextos relacionadas à organização de ambientes pedagógicos na educação infantil. A coordenação pedagógica da escola procura sempre estimular e desafiar as professoras a realizarem abordagens pedagógicas diferenciadas, pois percebe que estes momentos se constituem em ricas oportunidades de aprendizagens compartilhadas tanto para as crianças quanto para as professoras, contribuindo para sua auto(trans)formação⁸.

Nesse sentido, as professoras dos grupos de Maternal I e II⁹, aderiram a ideia de propor a organização de diferentes espaços, com o objetivo de possibilitar situações de aprendizagem enriquecedoras para as crianças por meio da utilização de outros ambientes para além da sala de referência e o pátio da escola, bem como o manuseio de diferentes materiais, permitindo a experimentação de texturas e sensações.

7 FARIAS; SALVA, 2017.

8 É um termo que vem sendo estudado, tendo como principal referência teórica os escritos de Paulo Freire, e traz como um de seus pressupostos a condição de “inacabamento” do ser humano. A consciência de ser inacabado coloca a professora e o professor em um movimento permanente de desenvolvimento pessoal e profissional que também se estabelece, fundamentalmente, a partir de sua relação com os outros. “A compreensão de permanente pressupõe as idas e vindas de uma formação que está sempre em movimento e inacabada; que quanto mais avança mais percebe a necessidade de ser (re)pensada e, por vezes, de retroceder para (re)começar e refazer-se, em permanente processo de auto(trans)formação.” (ANDRADE; HENZ, 2018)

9 Grupos de crianças de 2 e 3 anos.

Transformando espaços em ambientes de aprendizagem

A questão dos espaços físicos destinados às escolas de Educação Infantil é uma temática discutida por teóricos (ZABALZA, 1998; HORN, 2004; OSTETTO, 2015) e publicações legais (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009) já há algum tempo, os quais a descrevem como uma importante dimensão da qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças de 0 a 5 anos.

Gandini (2016) trabalha a ideia de que, na educação infantil, o espaço é um elemento essencial a ser considerado, ou seja, um “outro educador”. Ele emoldura o cotidiano da escola infantil e as experiências que crianças e adultos vivenciarão em suas interações. Assim, entendemos que, independente de sua estrutura ou suas medidas, sempre existem possibilidades de torná-los mais atraentes e interessantes para as crianças, potencializando a manifestação de suas múltiplas linguagens, a vivência de experiências enriquecedoras, assim como o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Por esse motivo, a coordenação pedagógica, juntamente com as professoras, procura olhar de outro modo para espaços que usualmente não seriam valorizados nas práticas pedagógicas cotidianas e, por isso, propõem a sua reorganização. Desta forma, compreende-se que a ação de pesquisar e planejar cenários instigantes para as experiências das crianças, bem como a ação de observar e registrar as interações e descobertas infantis, se constituem em uma potente oportunidade formativa também para a equipe pedagógica da escola.

Olhar para os espaços, refletir sobre a prática

A maioria das estruturas que abrigam as escolas infantis no município de Santa Maria foram construídas há bastante tempo e não sinalizam preocupação com questões pedagógicas ou elementos necessários ao desenvolvimento infantil - como as interações, o movimento, a livre expressão de suas linguagens, a construção de sua autonomia e identidade - deixando claras as concepções assistencialistas e higienistas que eram comuns na época em que suas arquiteturas foram projetadas ou mesmo improvisadas em construções que eram destinadas a outros fins.

Tal situação se constitui em um desafio, mas ao mesmo tempo, uma oportunidade formativa para professores e professoras que, ao propor novas configurações para estes espaços, os transformam em ambientes que potencializam as interações e as descobertas infantis.

A escola onde foi desenvolvida a proposta conta com um hall de entrada, seis salas de

aula, um refeitório, três sanitários, cozinha, sala onde se concentra a gestão pedagógica e administrativa e um corredor que dá acesso a todos os espaços internos. Cabe ressaltar que essa construção já não atende mais às demandas físicas e pedagógicas da comunidade escolar¹⁰. A área externa é bastante grande e arborizada, sendo considerada pela comunidade escolar o melhor ambiente para as interações e brincadeiras para as crianças. No entanto, esse espaço não conta com áreas cobertas e, nos dias chuvosos ou de frio intenso, é bastante difícil propor atividades neste ambiente, limitando as ações pedagógicas no espaço interno da escola, que é bastante reduzido.

Por esse motivo, é comum que ocorra a reorganização dos espaços internos, a fim ampliar as interações entre crianças de diferentes idades, criando ambientes de aprendizagem, a fim de proporcionar experiências enriquecedoras, oportunizando momentos de exploração, pesquisa e descobertas que favoreçam a construção e partilha de saberes, significados e culturas, tanto pelas crianças quanto por seus professores e professoras. Considera-se que a organização destes ambientes contempla processos que colocam a instituição de educação infantil em permanente movimento, envolvendo crianças e professores na construção de uma pedagogia própria.

Assim, passou-se a organizar esporadicamente, cenários e instalações no refeitório, nas salas de referência e mesmo no pátio, favorecendo as interações entre crianças de diferentes idades e a partilha de experiências físicas, relacionais e sensoriais.

Neste texto, busca-se fazer o relato acerca de duas instalações que foram organizadas no corredor que dá acesso a todos os espaços internos da escola. Em ambas situações, as professoras tinham a intenção de ressignificar este espaço, proporcionando aprendizagens nos mais amplos sentidos e, deste modo, ampliar as relações das crianças consigo mesmas, com seus pares e com os elementos, favorecendo o desenvolvimento de sua criatividade, sociabilidade e autonomia.

Na primeira proposta, exploramos “o escuro”, fazendo uso da luz negra como principal recurso, com a intenção de proporcionar uma experiência estética a partir de materiais como bolinhas de isopor e fibras siliconadas.

10 De acordo com o PPP da escola, o espaço físico construído já não atende as demandas da escola. Já existe projeto para a ampliação do prédio, que se encontra em espera de implementação junto à prefeitura, já há alguns anos.



Figura 1- Ambiente organizado com a luz negra

As lâmpadas fluorescentes que normalmente iluminam o corredor foram trocadas por lâmpadas de Luz Negra. Nas paredes foram fixados os papéis sulfites brancos e elásticos prendendo as canetas marca-texto e os os gizes de ceras nas cores neon. As fibras siliconadas e bolinhas de isopor foram colocadas no chão, simulando um caminho que, de acordo com falas de algumas crianças, se “pareciam com nuvens”, sob o efeito da luz negra refletida sobre a cor branca, também ao manipularem as bolinhas de isopor jogando-as para cima e sentindo-as cair sobre si as crianças diziam ser “neve caindo do céu”.

É importante destacar que o escuro causa medo em algumas crianças, e isso foi observado durante o desenvolvimento da proposta. Algumas delas superaram seu receio diante do encantamento que o cenário provocava e, pouco a pouco, foram habituando-se a luz negra, experimentando os materiais e vivenciando a experiência junto de seus colegas. Outras, apesar de serem incentivadas a brincar no ambiente, preferiram optar por apenas observar ao lado de suas professoras, fazendo colocações e explorando os materiais e suas possibilidades sem afastar-se muito dessa figura de referência.

Na segunda proposição, as professoras escolheram utilizar materiais naturais e não-estruturados, tais como toras/tocos de madeira, pinhas, porongos¹¹, serragem, além de prendedores de roupa, caixas de madeira e rolhas.

¹¹ Designação popular no Rio Grande do Sul dos frutos das plantas dos gêneros *Lagenaria* e *Cucurbita*, com os quais são produzidas as cuias de chimarrão, importante artefato da cultura gaúcha. Em outras regiões, é conhecido por “cabaça”.



Figura 2- Ambiente organizado com materiais naturais e não-estruturados

Apostou-se nestes “materiais-brinquedos” por acreditar que eles potencializam a criatividade, a imaginação e o faz de conta, entendendo que “o brincar é uma atividade simbólica que permite a transformação constante” (FOCHI; REDIN, 2014).

Diferente dos brinquedos fabricados, a utilização de materiais não-estruturados proporciona uma infinidade de possibilidades tanto construtivas quanto sensoriais. Ao se depararem com esse tipo de material, as crianças mobilizam estratégias de exploração e criação que conferem novos sentidos às suas ações e brincadeiras: assim bolinhas de isopor e serragem se transformam em chuva e neve; a fibra sintética em uma piscina de espuma onde é possível nadar ou mesmo em uma “chuva de neve”; traços com as canetas e gizes de cera nas cores neon, sob o efeito da luz negra, materializam pensamentos e narrativas de aventuras espaciais; tocos de madeira, porongos, prendedores e caixas em casas, apartamentos, castelos, garagens e até chimarrão...

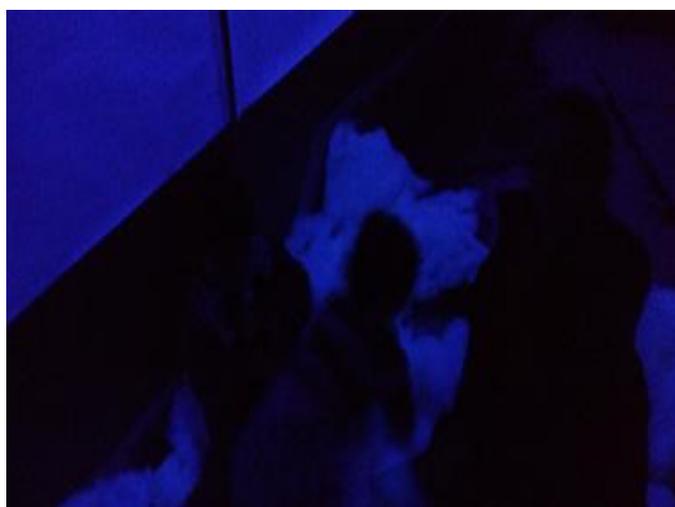


Figura 3- Crianças interagindo no ambiente com a luz negra e a fibra siliconada



Figura 4 - Interações e estruturas construídas com materiais naturais e não-estruturados

Neste sentido, percebe-se a importância do papel de professoras na organização de espaços convidativos, desafiadores e exploratórios, que potencializem e enriqueçam as interações e brincadeiras entre as crianças, amplificando o seu desenvolvimento integral, ou seja

Espaços onde as crianças possam experimentar, onde possam fazer e desfazer, compartilhar, relacionar-se, trabalhar com outros, sentir novas sensações, explorar distintas possibilidades que lhes permitam novas dimensões relacionais. (Dubovik, 2018, p.38)

Deste modo, percebe-se a intencionalidade das professoras ao organizar esses ambientes a partir destes elementos e materialidades, enriquecendo as experiências das crianças que, ao imergirem em uma atividade criativa, “apropriam-se do mundo com um universo de relações alargado” (COUTINHO, 2017).

Trilhas auto(trans)formativas: construindo outros caminhos

Além de potencializar as aprendizagens e descobertas das crianças, é importante destacar o quanto essa práxis¹, proporcionou, às pedagogas envolvidas, a percepção de seu “inacabamento”, impelindo-as na busca do “ser mais” (FREIRE, 2011). Por meio da ação-reflexão-ação, estabeleceu-se um movimento cooperativo entre as professoras comprometidas com a proposta “que passam a perceber-se sujeitos no mundo, imersos em uma realidade que os condiciona, mas também descubram que são capazes de transformá-la” (HENZ, 2015, p.20).

Transformar um espaço que, a princípio, era restrito a uma única função – deslocar-se pelos espaços - em um ambiente que suscitasse a ampliação de produção de conhecimento junto às crianças, possibilitou às professoras o estabelecimento de uma relação cooperativa, reestruturando objetivos e ações, de modo a apropriarem-se de novas “sensibilidades, saberes, e conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais, condizentes com os desafios que demandam do período histórico, econômico e político da sociedade” (HENZ, 2015, p. 22).

Nesse sentido, percebe-se que a proposta de organizar um ambiente diferente dos habituais utilizados nas práticas pedagógicas, a partir do uso de materiais não estruturados, além de contribuir para o desenvolvimento das crianças, se constituiu em um desafio para essas profissionais e, assim, possibilitou a auto(trans)formação, pois tais ações afetaram as professoras envolvidas, instigando-as a refletiram sobre si mesmas, sobre suas práticas, despertando sentimentos, desejos de humanização e cidadania. Certamente, essas práticas foram incorporadas em seu cotidiano, em outros espaços de atuação.



Figura 5-ambientes modificados após a ação das crianças

¹ Nos estudos Freireanos, o termo “práxis”, associado ao conceito de prática pedagógica, remete a um sentido mais amplo, de ação transformadora. Significa que o sujeito age/reflete e ao refletir age, concomitantemente, ou seja, o sujeito perpassa entre teoria, prática e da sua prática inicia uma nova teoria, desta forma teoria e prática são harmônicas e indissociáveis.

Considerações Finais

Entendendo o espaço como um interlocutor de aprendizagens, a gestão pedagógica estimula e desafia as professoras a realizarem propostas diferenciadas, pois acredita que, lançar mão de tais provocações, desencadeia processos de pesquisa, produção de conhecimento e ampliação de repertórios não só para as crianças, mas também para as professoras, tornando a prática pedagógica mais significativa e autoral.

Ao planejar e organizar atividades, reorganizando o espaço do corredor, transformando-o em “brincador” (FARIAS; SALVA, 2017), criou-se diferentes formas de exploração, descobertas e aprendizagens, que afetaram não só as crianças, mas de modo particular, a cada professora que compõe a equipe docente da escola.

Ao se apropriarem dos espaços, das atividades e das indicações dos adultos, as crianças interagiram e estabeleceram uma série de relações com seus pares, com espaço ressignificado e com as materialidades disponibilizadas, experimentando momentos de encantamento, vivenciando experiências, organizando suas próprias pesquisas e descobertas, de modo a produzirem suas próprias formas de estar no mundo e, desta forma, suscitar a compreensão do significado que o brincar ocupa em suas vidas.

Assim, tudo aquilo que é intencional do adulto para as crianças é reinterpretado e reconstruído por elas com base em seus próprios interesses e necessidades. As crianças, portanto, produzem cultura ao se apropriarem dos espaços e dos materiais e ressignificam as propostas dirigidas pelos adultos a elas. (CORSARO, 2011)

Acredita-se ainda que, para as docentes, o envolvimento nas propostas possibilitou aprendizagens acerca de seu papel como observadoras: um exercício importante, pois, sabe-se que, para muitas, nem sempre é fácil deslocar-se e dar passagem ao protagonismo infantil. O exercício da observação e do registro - e posterior reflexão - das ações das crianças nos momentos de interações e brincadeiras, permite compreender como se relacionam, constroem vínculos, negociam aprendizagens, criam, testam e comprovam suas hipóteses, constroem e compartilham aprendizagens e culturas por meio de suas socializações, criações, uso da imaginação e criatividade.

Para a coordenação pedagógica, ficou evidente a necessidade de estimular o trabalho em equipe, respeitando as afinidades e as trajetórias pessoais, a disponibilidade e o tempo de cada professora, pois a simples imposição de práticas não favorece os processos de experimentação criativa e autoral por parte das docentes.

Por fim, acredita-se que as propostas atingiram seus objetivos na medida em que proporcionaram às crianças momentos de socialização, pesquisa e elaboração de hipóteses, elementos fundamentais nos processos de aprendizagem de meninos e meninas na Educação Infantil. Da mesma forma, acredita-se que gerou um movimento de auto(trans)formação nas professoras que, ao disporem-se a ação-reflexão-ação, envolveram-se em um processo colaborativo de organização da prática pedagógica e crescimento pessoal e profissional.

Referências

ANDRADE, J.M.S.; HENZ, C.I. Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1526 05 2018.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011

FARIAS, C. S; SALVA, S. Uaaaauu! O que houve aqui, “profe”? Experiências enriquecedoras no contexto da educação infantil do IEEOB In: MELLO, D. T. de; CANCIAN, V. A; GALLINA; S. F. da S. (Orgs.). **Formação para a Docência na Educação Infantil: Pedagogias, políticas e contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017 p. 337-364.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOCHI, P.; MARTINS, M.R. Explorar e interagir com o mundo: os materiais na educação infantil. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/319653399_Explorar_e_interagir_com_o_mundo_os_materiais_na_educacao_infantil Acesso em: 23/11/2018.

GANDINI, L. Espaços educacionais e envolvimento pessoal In: EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016. (137-149)

HENZ, C. I; TONIOLO, J. M. DOS S. DE A. (Orgs.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HORN, M. G. de S.. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OSTETTO, L.E. Planejamento e prática pedagógica na educação infantil: conhecer as crianças, construir diálogos, tecer possibilidades In: SOMMERHALDER. A (org) **A educação infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

PINTO, A. **Cadê? Achou!** Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da Creche: 0 a 3 anos e 11 meses: livro do professor de educação infantil, creche. Curitiba: Positivo, 2018.

RIGHI, D.; **EDUCAÇÃO**. Crianças trabalham sua autonomia com materiais não estruturados. 2018. Disponível em:
<https://alfa.portoalegre.rs.gov.br/smed/noticias/criancas-trabalham-sua-autonomiacom-materiais-nao-estruturados>. Acesso em: 14 set. 2019.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TUDO COMEÇOU COM UMA MASSINHA DE PANQUECA NO LANCHE DA MANHÃ

Fabiane Bayer ²

² Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Acadêmica no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas/UFSM. E-mail: fabiane_bayer@yahoo.com.br

Este texto tem por objetivo relatar uma prática desenvolvida numa turma de Maternal II em uma EMEF da rede municipal de Santa Maria a qual também atende crianças de educação infantil (Berçário II, Maternais I e II e Pré-Escola).

Logo nos primeiros dias letivos de 2019, no período de adaptação ao novo ambiente escolar, observei que a turma do Maternal II era bastante participativa, crianças muito espertas e curiosas para viver novas experiências. A adaptação estava relacionada ao novo ambiente, às pessoas, à nova rotina. Então, no decorrer dos dias foi possível perceber a resistência por parte de algumas crianças para se alimentar na escola(lanche) e resolvi propor para eles “Que tal nós fazermos o nosso próprio lanche? A resposta foi rápida e linda de ouvir – SIM!

Foi assim que preparamos nosso primeiro lanche – massinha de panqueca feita no grill dentro da nossa sala. O resultado foi ótimo, crianças animadas e realizadas em preparar sua própria refeição. A partir daí surgiu o projeto: “Brincando de Culinária: aqui se faz, aqui se come”, pois sempre buscamos diversificar e estimular o desenvolvimento das crianças, de forma que seja uma experiência prazerosa e significativa e que principalmente as deixem felizes.

Por que a culinária?

Pautada numa concepção de formar sujeitos protagonistas e autores de suas práticas, nas quais o professor trabalha junto com as crianças e não para elas, promovendo o desenvolvimento harmonioso da criança em todas as áreas comunicativa, social, afetiva, bem como em relação ao pensamento crítico e científico buscamos propostas que despertem o interesse dos pequenos, bem como que esses sintam-se envolvidos no desenvolvimento das práticas.

Desse modo vimos no trabalho com culinária o desenvolvimento de aptidões como o trabalho em equipe, a capacidade de organização e de seguir orientações, a paciência, os sentidos como o olfato, tato, paladar, além de se conscientizar sobre desperdício e cuidado com os alimentos.

No momento em que a criança quebra um ovo, mistura a farinha, espera sua vez para mexer a massa, monta seu próprio sanduíche, seu espetinho de frutas, auxiliando a cortar e preparar os legumes para sua sopa estamos desenvolvendo várias habilidades emocionais e motoras trabalhando assim de forma que a criança se sinta protagonista da aula, da produção e o mais importante é participante ativa do preparo da sua própria refeição.

Outro momento que merece destaque nos trabalhos de culinária é descobrir a origem dos alimentos. Como por exemplo: O leite vem da vaca, verduras e legumes devem ser plantados e

cultivados. Também priorizamos uma alimentação saudável e equilibrada, utilizando produtos naturais e diversificados, estimulando a criança a conhecer e experimentar novos sabores.

Acreditamos que por meio da culinária as crianças tem a possibilidade de entrar em contato com os alimentos em diferentes formas. Reconhecer, selecionar, tocar, sentir, amassar, misturar, cortar e provar. Além de incentivar a autonomia, desenvolver um sujeito criativo, possibilitando experiências e processos compartilhados com seus pares e educadores.

O trabalho com projetos....

Optamos pelo trabalho com projetos por acreditar que essa metodologia contribua para que a criança desenvolva habilidades e competências relacionadas com a pesquisa, investigação além de torná-las protagonistas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim também consideramos importante que o tema do projeto seja do desejo dos pequenos, pois dessa forma despertará interesse pelas propostas.

A culinária além de ser uma atividade prazerosa, pede organização e planejamento. Preparar uma refeição, seja um simples lanche ou um almoço com outras pessoas exige cooperação e tolerância com aqueles que tem diferentes habilidades. Podemos também desenvolver bons hábitos de higiene e cuidados com o desperdício de alimentos, além de experimentar diferentes aromas, sabores e texturas proporcionando às crianças que explorem diferentes matérias numa única atividade, como por exemplo preparar um sanduíche.

Assim concordamos com Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.41 quando nos dizem que “projetos que investigam fenômenos reais oferecem as crianças a oportunidade de serem antropólogos naturais”. Ainda discorrendo sobre o tema:

“os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões, a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que esse tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição em continuar aprendendo.” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, p. 38. As cem linguagens da Criança.)

Sabemos que a educação infantil – primeira etapa da educação básica – tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Esse é um dos motivos pelo qual optamos pelo trabalho com projetos, pois além de ser uma forma dinâmica de organizar as propostas proporciona situações de exploração e criação.

O caminho percorrido...

O momento que antecede a preparação do alimento é pensado com muito carinho. Sempre foi explicado para as crianças o que iríamos fazer, como, a higiene das mãos, o cuidado com as toucas para não cair cabelos no alimento, os ingredientes necessários buscando contextualizar aquela prática com alguma história, música. Também na hora de degustar os alimentos pensamos sobre o cuidado com o alimento, como comer com calma para saborear o que produzimos e o que utilizamos e como fizemos aquela receita.

Na elaboração dessas propostas também tivemos a oportunidade de convidar outras turmas para “cozinhar” conosco. Com a turma do quinto ano, dos professores Lilian e Daverlan, desenvolvemos uma proposta muito gostosa a partir da história do “Felpo Filva” de autoria de Eva Furnari, onde produzimos docinhos de leite e chocolate. Com a turma do segundo ano da professora Ana Carol produzimos gostosos pães de queijo e com a turma do quarto ano da professora Fernanda fizemos deliciosas balas de gelatina.

Essas integrações permitem a todos e todas viverem diferentes experiências, onde crianças de diferentes faixa etária compartilham seus conhecimentos e esses momentos tornam-se práticas que jamais serão esquecidas. Assim, buscamos sempre que na nossa escola as crianças aprendam sendo protagonistas do processo e que tenham uma infância feliz.

Avaliar o processo

Um projeto não se constitui estanque e, portanto, pode ser modificado e reestruturado sempre que necessário. A flexibilidade na execução é necessária, pois não se pode prever tudo que ocorrerá em cada etapa. A avaliação contribui para essa percepção. Assim a avaliação será constante e qualitativa, partindo da observação e escuta das crianças a fim de fazer uma reflexão sobre a prática que está sendo proposta.

Nesse sentido concordamos com Formosinho (2019) quando nos diz que ao voltar nossa atenção para as crianças isso nos possibilita que compreendamos a visão de mundo específico da criança e o nível de suas competências e habilidades. Ainda ressaltamos que consideramos o processo mais importante que o resultado, pois é durante o processo que a criança demonstra seus interesses, desenvolve habilidades, se comunica, se exercita, interage com seus pares.

Completamos nosso pensamento nas palavras de Finco, Barbosa e Faria (2015).

“Precisamos de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecido como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências

e processos compartilhados com as professoras, crianças e famílias.” Campos de Experiências na escola da Infância, Contribuições Italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileira. (p 10)

Portanto, a avaliação tanto das práticas, como do envolvimento e desenvolvimento de cada criança será durante todo processo, considerando todas as situações previstas ou não no planejamento.

O que eu aprendi “cozinhandocom as crianças”?

Paulo Freire já nos dizia que “a tarefa do ensinante que também é aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de serenidade, preparo científico, preparo físico, emocional e afetivo” (FREIRE, 1993, p. 9). Além de tudo exige que nos relacionamos com as outras pessoas que trabalham na instituição, pois sendo gente, trabalhamos com “gentes diferentes”. Diferentes formas de pensar e de acreditar nas crianças pequenas. E nessa proposta de trabalho aprendi também que as relações com todas as pessoas que trabalham na escola (funcionários, equipe gestora, auxiliares de sala e as próprias crianças) são determinantes para o bom desempenho do trabalho intencionalmente pensado pela professora.

Assim consideramos que todas as relações crianças/crianças; crianças/adultos e todos esses com o contexto em que se encontram devem ter um único objetivo que é o desenvolvimento das crianças pequenas que ali estão, que passam o dia na escola, que ali irão viver grandes experiências de suas vidas, como aprender a fazer um bolo, preparar uma refeição, manipular alimentos e talheres, aprender a servir seu próprio prato, e aos poucos irão construindo sua autonomia.

Dessa forma concordamos com Freire(1993) quando diz que “é preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional” (FREIRE, 1993, p. 9), pois a crianças aprendem com o corpo inteiro, com todas as suas diferentes linguagens, com os sentimentos, emoções, desejos e medos, assim como nós educadores ensinamos por inteiro, somos emoções e medos, precisamos saber que os imprevistos acontecem e que do improvisado das crianças podem surgir novas práticas tão significativas quanto as que planejamos. Isso é conhecimento, isso exige leitura e estudo constante do professor, pois ensinar pressupõe estudar.

Assim “Brincando de Culinária” com as crianças me proporcionou várias aprendizagens.

Aprendi que elas amam participar das propostas e quanto mais participam mais aprendem e não esquecem, pois se alguém chegar lá e perguntar a elas o que nós já preparamos, elas

irão falar muitas coisas com detalhes que nem eu lembro.

Aprendi que todas as crianças são capazes de participar a seu modo.

Aprendi que “aprendizagem significativa” é simples de se construir, basta que tenha um “significado” para a criança.

Aprendi a fazer pão e bolacha junto com eles – já que foi a primeira vez que fiz... e deu certo.

Aprendi que não é fácil controlar a euforia das crianças num momento de felicidade e isso faz parte, às vezes não controlamos.

Enfim, como nos diz Malaguzzi “Comecei a trabalhar com crianças ensinando enquanto nós mesmo aprendíamos”, (EDWARDS, GANDINI, FORMAN.p.61,1999) no meu caso, “comecei a cozinhar com as crianças, ensinando enquanto aprendia”.

Finalizando.....

Durante todo período letivo de 2019 produzimos panquecas, sanduíches, bolos, espetinhos de frutas, sopa, pães, farofa, omelete, balas de gelatina e de banana, bolachas, e o mais importante de tudo são as relações que foram estabelecidas em cada proposta, interações com outras crianças, seja na hora de preparar o alimento ou na hora de degustar.

Assim, foi possível através das propostas envolvendo culinária compartilhar vivências e significados no ambiente em que as crianças convivem diariamente, no caso, a nossa escola.

Relatos como de uma mãe “ professora agora ele chega em casa e quer fazer pão, e sabe pedir todos os ingredientes” me deixaram muito orgulhosa e feliz, isso é a prova de que nossas crianças são potentes, aprendem e que sim é possível na educação infantil desenvolver habilidades e competências vivendo com elas experiências significativas.

Concordo com COSTA e MELLO, 2017, quando nos dizem que na educação infantil as crianças devem aprender a organizar a vida, assim essa experiência com culinária proporcionou tantas aprendizagens como saber esperar sua vez, ter bons hábitos de higiene e alimentação, cooperação com as pessoas próximas, esses são valores tão simples mas necessários para a convivência em sociedade.

Mas para que tudo isso aconteça, a criança precisa estar envolvida nas propostas de corpo, mente e emoção na escola da infância (COSTA e MELLO, 2017). E é isso que buscamos a todo tempo na nossa escola construir experiências e vivências com amor, conhecimento, dedicação. Vale ressaltar a necessidade de diferentes adultos envolvidos nesse processo. Além da

professora, temos os auxiliares de turma, funcionários da cozinha e da limpeza que precisam estar envolvidos no processo, pois sem a colaboração de todos as propostas não aconteceriam. Assim sempre tudo foi intencionalmente planejado e preparado buscando a melhor forma para que as crianças se sentiam também sujeitos cooperante do seu processo de aprendizagem. Assim fomos cozinhando enquanto aprendíamos e aprendíamos enquanto preparávamos e degustávamos deliciosas refeições.

Referências

COSTA. Sueli Almeida da. MELLO. Sueli Amaral (organizadoras). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil – conversando com professoras e professores**. 1ªed. Curitiba/ Pr.CRV.2017

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lela. FORMSN, George. **As cem linguagens da criança. Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre. Art-med.1999.

FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen S.FARIA, Ana Lucia Goulart (organizadoras). **Contribuições Italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileira**. – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. 1ª ed. São Paulo. Moderna, 2006.

FREIRE. Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Ed. OlhoD'Água.1ªed.1993.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. PASCAL, Cristine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil- um caminho para a transformação**. Porto Alegre. Penso.2019.

PETTY, Maria Luiza. **Lugar de criança é na cozinha**. São Paulo. Editora JBC. 2014.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ABORDAGEM POR PROJETOS

Janaína Ribeiro Stafford³

³ Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais e Professora de Educação Infantil na Emef Prof^a Francisca Weinmann, Santa Maria, RS. E-mail: janastafford@hotmail.com

Resumo: Esse estudo trata sobre como se organizam as experiências vivenciadas cotidianamente por meio de uma abordagem por projetos. Nos propomos como objetivo geral investigar, experienciar e construir práxis pedagógicas por projetos baseada na escuta, na participação e na problematização das experiências em uma turma de Educação Infantil, em uma Escola Municipal, na cidade de Santa Maria, RS. A metodologia utilizada foi a pesquisa narrativa por ser considerada a melhor forma de entender a experiência. A pesquisa se construiu de diálogos com outras narrativas. As narrativas das crianças, das famílias e de autores como Larrosa (2002), Malaguzzi (1999), Hernández (1998, 2000), Dewey (2011). Projetar é trabalhar com a ideia do imprevisível, sendo construídos e determinados pelos tempos, espaços e sujeitos. O currículo é constituído de maneira globalizadora, a partir das falas e interesses das crianças, no qual o docente desempenha o papel de mediador do saber.

Palavras-chave: Experiência. Escuta. Educação Infantil. Pesquisa Narrativa. Abordagem por Projetos.

Introdução

Este estudo é fruto de uma dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal, na cidade de Santa Maria, RS. Nesse contexto, emerge a pergunta problematizadora e articuladora das questões que surgiram no percurso dessa investigação: “Como se organizam as experiências vivenciadas cotidianamente por meio de uma abordagem por projetos em uma turma de Educação Infantil?”, a partir da qual nos propomos como objetivo geral a “Investigar, experienciar e construir práxis pedagógicas por projetos baseada na escuta, na participação e na problematização das experiências em uma turma de Educação Infantil”.

E para nos movermos a partir do questionamento que motivou este estudo e dar conta do objetivo dessa pesquisa, buscamos uma metodologia que ousasse desbravar novos territórios, que fosse desenvolvida ao longo do processo e não através de princípios fixos e pré-estabelecidos, e a Pesquisa Narrativa se configurou como o melhor caminho para compreender as experiências educativas.

Bases epistemológicas da pesquisa como guia da viagem

A pesquisa se constituiu em relatos construídos em diálogo com outras narrativas (nar-

rativas de outros contextos, das crianças) com uma turma de Pré-Escola.

Para tanto escolhemos fazer uso da pesquisa narrativa. Mas por que utilizamos à narrativa?

Porque

A narrativa [...] é, por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] (BENJAMIN, 1994, p. 69).

A narrativa não visa a transmitir o “em si” do acontecido, ela o refina até obter uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma. Ao optar pelas narrativas a entendemos na perspectiva de Benjamin (1994) como num exercício de contar, dizer, falar, não o presente; mas, o vivido o experienciado.

Clandinin e Connely (2000, p.20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. As narrativas não são apenas produtoras de conhecimento, mas, também, oferecem através daquele que pesquisa, a oportunidade de se exporem aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para que isso ocorresse. No caso dessa investigação, buscou-se focar no trabalho com os sujeitos e ações em lugar de sobre os sujeitos e ações, num processo de construção coletiva, colaborativa, no percurso da pesquisa. Também, foi uma maneira de oportunizar que as crianças fossem participantes da pesquisa no que diz respeito ao trabalho pedagógico, sendo seus relatos meios de conhecimento e investigação.

Os passageiros da viagem

Os passageiros da viagem, ou seja, os sujeitos dessa pesquisa foram 20 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos que formavam a turma de Pré-Escola Mista A no ano de 2017. A turma, considerada mista, porque abrange crianças tanto do nível A (4 anos completos até 31 de março) e como do nível B (5 anos completos até 31 de março). Destas 20 crianças, 11 eram meninas e 9 meninos, sendo que 7 ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental em 2018.

Mas antes de iniciar a pesquisa com as crianças, assim, que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/ UFSM⁴ aprovou o projeto, foram entregue para os pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual apresentou todos os detalhes da

⁴ Por se tratar de um estudo que envolveu seres humanos, declaramos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Sendo que os nomes das crianças citadas são fictícios.

pesquisa, seus objetivos, metodologia, riscos e contribuições. Todas as famílias consentiram na participação dos seus filhos.

Com o retorno do TCLE com as autorizações dos pais, damos início ao processo de explicação do material para as crianças. Esse processo foi todo registrado por meio do gravador de voz e com algumas crianças realizamos filmagens, sendo desenvolvido individualmente no Laboratório de Informática.

Aproveitamos a oportunidade para perguntar se elas conheciam a palavra pesquisa, se sabiam o que era pesquisar. Dezesete crianças disseram que não conheciam a palavra pesquisa e nem sabiam o que era pesquisar. Mas três demonstraram já ter concepções próprias à respeito.

Todas as crianças aceitaram participar da pesquisa, com exceção de uma que não quis, pois não gostava que tirassem foto nem a filmasse. Isso mostra que essa criança se coloca como um sujeito que tem vontades, desejos, cabendo a nós como pesquisadoras, respeitar seu desejo e valorizar seu posicionamento, bem como, implica em um convite à valorização da fala e do pensamento infantil, como recursos principais na investigação do que é vivenciado pelas crianças.

Narrativas de experiências: uma abordagem por projetos na educação infantil

Nesse momento, a perspectiva que emerge é a de aprender por meio da escuta, em que a criança é protagonista do seu processo de conhecimento e, também, marcada pela disposição como professora em aprender enquanto ensina. Escutar as crianças é o centro da abordagem educacional da proposta de Reggio Emilia⁵, que é uma das teorias de referência para o trabalho de pesquisa. Nessa abordagem, a escuta ocorre de forma recíproca buscando a interpretação de significados. O diálogo é muito valorizado, pois para os educadores que lá atuam, as competências da criança são desenvolvidas e ativadas através da qualidade da interação que ocorre por meio das experiências.

5 Emilia Romana, cuja capital é Bolonha, é uma região do Norte da Itália com quatro milhões de habitantes, composta por 109 províncias; uma delas é Reggio Emilia. Em 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial, no Vilarejo de Vila Cella, trabalhadores e comerciantes que perderam tudo se uniram aos novos moradores que lá se estabeleceram a fim de construir uma escola para crianças pequenas. A escola foi erguida com a venda de um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões, deixados pelos alemães. Esse movimento inicial envolveu toda a comunidade, mas de modo especial os pais, pois nasceu do desejo de reconstrução da própria história e da possibilidade de uma vida melhor para seus filhos. Então, desde sua origem, Reggio Emilia é uma escola diferente, enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação. Atraído pelo projeto educativo, Loris Malaguzzi seguiu para Villa Cella e se encantou com tal experiência. Esta metodologia educacional orienta, guia, cultiva o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral das crianças. É baseada na crença de que as crianças têm habilidades em potencial, e curiosidade e interesse na construção de sua aprendizagem, encaixar-se em interações sociais. O foco está em cada criança, não isoladamente, mas em conjunto com outras crianças, com a família, com os professores, com o ambiente da escola, da comunidade e do resto da sociedade.

Segundo Malaguzzi:

Essa espécie de abordagem revela muito sobre a nossa filosofia e nossos valores básicos, que incluem os aspectos interativos e construtivistas, a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisa. [...] Deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados. (MALAGUZZI, 1999, p. 76).

Por muito tempo as crianças foram consideradas como seres passivos, indefesos. Obviamente que as crianças precisam de cuidado, atenção, carinho, proteção, mas sem deixar de considerar o que elas fazem, o que pensam. E considerando seus fazeres, seus saberes, seus interesses podem surgir a partir destas experiências, algo para iniciar um projeto, no qual o ponto de partida do processo de construção do conhecimento seja a prática social concreta e a realidade onde ela acontece.

E trabalhar numa abordagem por projetos constitui um lugar que pode permitir: favorecer a construção da subjetividade, revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-los no tempo e no espaço escolares, levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, bem como aprender a dialogar de maneira crítica com todos os elementos. É preciso descrever que os projetos de trabalho não representam um método, pois não há uma sequência única e geral, o seu desenvolvimento não é linear, nem previsível. Estes representam, sim, uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão (HERNÁNDEZ, 1998).

O anseio inicial era: Quando iria surgir, a partir das falas das crianças, algo que pudessemos iniciar uma pesquisa? Na metade do mês de maio, na medida que íamos convidando e esclarecendo através do termo de assentimento as crianças que os pais haviam autorizado a participar da pesquisa, começa a se escrever, assim como num conto infantil, uma história para contar.

A narrativa começa com a experiência do Diogo

No contexto das rotinas de aula, costumamos, logo que as crianças chegam, sentar em círculo para conversar, o que não é uma regra seguida diariamente. Esse é um momento, dentre outros que acontecem, que elas ficam à vontade para se expressarem, contarem suas vivências

peçoais e familiares. Nesse diálogo o Diogo começa a contar:⁶

-Profe! Eu tenho um hamster que vive em uma gaiola. Ele come pedacinhos de palha.

Dessa fala do Diogo outras crianças se interessam pelo assunto e contam que também tem animais em casa, cachorros, gatos, passarinhos, coelho. A conversa fica animada. O Yago S. nos contou que tem um cachorrinho, o Ted, mas:

-Toda vez que o Ted vai passear comigo e com minha mãe levamos uma sacolinha para colocar o cocô que ele faz na rua.

Com a experiência narrada pelo Diogo e as falas das outras crianças que têm animais em casa, propomos para a turma que poderíamos iniciar um projeto de pesquisa sobre os “Animais de Estimação”, afinal esse é um assunto que fazia parte de suas vivências, sendo uma das características fundamentais desse tipo de prática partir de “[...] um tema ou de um problema negociado com a turma”. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 182).

As crianças se mostraram interessadas em aprender, saber mais sobre o tema e demos início ao nosso projeto de pesquisa, o qual será uma oportunidade de aprendermos juntos através da experiência e do mundo que nos cerca.

A fala do Diogo e de seus colegas e a negociação para iniciarmos nosso projeto se configurou em uma experiência que é fruto da interação fato que caracteriza a educação como um processo essencialmente social, sendo assim:

Quando a educação tem como base a experiência e a experiência educativa é vista como sendo um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a sua posição de chefe externo ou ditador, para ocupar a posição de líder das atividades do grupo. (DEWEY, 2011, p.60).

O desafio a partir desse momento foi assegurar que a forma de envolvimento fosse educativa, ou seja, que gerasse reflexão e que viesse a resultar em novos conhecimentos, proporcionando as crianças estarem numa verdadeira situação de experimentação e resolução de problemas emergentes do contexto no qual estão inseridos.

Coletando informações: eis que construímos nosso primeiro gráfico

Passamos a fazer uma coleta de dados, para posteriormente organizarmos as informações obtidas em um gráfico, partindo da seguinte pergunta: Que animal de estimação você

6 Falas das crianças extraídas do diário de campo.

tem?⁷

Durante o registro, as crianças iam contando e percebendo quais eram as maiores e menores quantidades, quais eram iguais ou diferentes. E também, tiveram a oportunidade de fazerem seu próprio registro em uma tabela:

ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA A	
 CACHORRO	
 COELHO	
 GATO	
 HAMSTER	
 PASSARINHO	

Passamos a organizar de outra forma as informações -a construção do nosso primeiro gráfico- de forma a proporcionar a aquisição de uma nova linguagem matemática. Expressar medidas por meio de gráficos é um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referente ao Campo de Experiências “Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e transformações, o qual faz parte da organização curricular para a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸. Para a Educação Infantil, BNCC é uma síntese dos conhecimentos, sabe-

7 Partimos dessa pergunta, pois já sabíamos que todas as crianças tinham algum animal de estimação em casa.

8 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): documento de caráter normativo é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumentos de gestão pedagógica. É uma exigência colocada aos Sistema Educacional Brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e devendo constituir como um avanço na construção da qualidade da educação.

res e valores que todas as crianças brasileiras que frequentam creche e pré-escola têm o direito de se apropriar. Há ainda uma parte diversificada que considera as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.

Um das questões que mais nos inquietavam ainda durante o processo de construção do projeto que resultou nessa pesquisa era: existe um currículo para Educação Infantil? Historicamente, em nosso país, o currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. Nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. Assim, foi necessário realizar um estudo acerca das normativas que norteiam a Educação Infantil em nosso país.

O Parecer CNE/CEB nº20/09 e a Resolução CNE/CEB nº05/09 definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que diz respeito à estrutura legal e institucional. Nas Diretrizes o currículo é entendido como um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (2010, p. 14).

Esta definição de currículo permite fugir de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

O processo de construção de um currículo é um processo social embasado por fatores epistemológicos. Nesse sentido, é possível dizer que o currículo não é neutro e nem abstrato eles produzem valores, sentido e significados ele transmite as necessidades e os conhecimentos que a sociedade mais valoriza no momento sendo, portanto, uma forma de conhecimento social.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da escola como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na

cultura mais ampla e que despertam o interesse das mesmas. Tal definição pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas escolas (OLIVEIRA, 2010).

Nessa experiência vivida e narrada a partir de uma abordagem por projetos, o currículo começa a se organizar fugindo da lógica dos conteúdos trabalhados isoladamente sendo construído em estreita relação com o contexto que vivenciamos, onde se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos. Ensinar não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas às crianças, nesse caso com o desenvolvimento dessa nova linguagem matemática que foi a construção e interpretação de um gráfico que se originou de uma experiência real vivenciada pela turma, o projeto sobre os animais de estimação.

Com o caminhar da pesquisa vamos percebendo que a aprendizagem numa abordagem por projetos possibilita que a identidade e a cultura infantil possam fazer parte do currículo escolar, pois além de trabalhar com o currículo institucional (aquele trazido pelos planos de ensino), passo a trabalhar com um currículo emergente, que se define a partir do interesse e da vivência dos alunos ao desenvolver o projeto.

O Currículo Emergente, uma vez que vai se constituindo progressivamente, é legitimado pelo registro do professor “precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 37). O currículo emerge da curiosidade das crianças, do encontro entre o velho e o inovador, do processo de diálogo, planejamento e trocas constantes. Na medida em que os conhecimentos são construídos e buscados através dos questionamentos levantados pelos alunos no início e no decorrer do trabalho com projetos.

O currículo foi sendo constituído na medida em que os conhecimentos iam sendo levantados e trabalhados no projeto. Um trabalho que parte de um currículo emergente também proporciona pensar sobre a qualidade dos conteúdos que serão ensinados, sobre as ações que são tomadas, sobre a articulação com o currículo institucional e sobre as aprendizagens.

Passeio de pesquisa: indo além dos muros da escola

Dia 12 de junho de 2017, depois de vários dias chuvosos o sol voltou a brilhar na nossa cidade, e as crianças retornaram para a escola cheias de energia. Combinamos no início da tarde de realizarmos nosso primeiro Passeio de Pesquisa e as crianças adoraram a ideia: sair de dentro dos muros da escola. Antes de sairmos, explicamos para as crianças que tínhamos um

objetivo, não iríamos sair só por sair, era um passeio de pesquisa, íamos em busca de dados para nossa pesquisa sobre animais. Para isso chamamos a atenção para que observassem tudo que fazia parte da paisagem, do entorno da escola e se havia animais nos pátios, nas ruas, assim como fezes pelo chão, bem como os sons.

Eram muitos sons, falas entusiasmadas, curiosidade e busca. Isso seria aprendizagem significativa? Ao se trabalhar com temas que tem significados para as crianças, pois se relacionam as suas vivências acaba desenvolvendo a participação ativa delas dentro da abordagem por projetos, a qual estabelece uma aprendizagem significativa.

Para Hernández (1998), o trabalho com projetos pode contribuir para que se desenvolvam capacidades relacionadas à aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que pretende relacionar os esquemas de conhecimento aos conhecimentos que os alunos já possuem e as suas hipóteses, frente a uma nova aprendizagem.

Atribuimos significados ao que aprendemos por meio da experiência. A experiência produz o sentido, cria realidades e é a partir dela que pensamos, dialogamos. Cada passo dado, as falas das crianças, as minhas falas, a nossa interação trazia um movimentar de ideias e pensamentos faziam cada criança vibrar, assim como eu mesma. A experiência é individual, acontece em cada pessoa separadamente.

Este é o saber da experiência que se adquire a partir da maneira como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vai se dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (LARROSA, 2002). No caso das crianças, os acontecimentos foram se sucedendo ao longo do passeio. Nessa situação, as experiências foram concebidas como os saberes que são construídos ao longo da vida, no qual entendo que os saberes da criança precisam ser contemplados no meu planejamento pedagógico para serem articulados com novos conhecimentos. É do planejamento pedagógico que dependem a intencionalidade e a qualidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças numa abordagem por projetos.

O planejamento é um elemento fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois se constitui em uma ferramenta de trabalho do professor, o qual envolve reflexão crítica sobre a prática e projectualidade da ação docente.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

No projeto referente aos Animais de Estimação, o planejamento pedagógico foi se articulado a escuta atenta das crianças, a partir do que traziam para a sala de aula. A organização e elaboração dos planejamentos pedagógicos estruturaram-se a partir do que vivenciava em minhas práticas, ou seja, por meio de “pistas” (BARBOSA; HORN, 2008) através do olhar atento para as situações cotidianas.

A Anna Carolina trouxe um material sobre o tema

A Anna Carolina trouxe para nós uma reportagem de um jornal local com a seguinte manchete: Cuidados com os animais de estimação no inverno.

A reportagem foi lida para as crianças, sendo uma ótima oportunidade das crianças se darem por conta que existem outras fontes de pesquisa além da internet. Dizemos isso, porque sempre que perguntamos onde podemos pesquisar, as crianças falam sempre em computador, celular, tablet. Então fomos mostrando para as crianças que também podemos usar o jornal como fonte de pesquisa, assim como livros.

Como não esperávamos que trouxessem uma reportagem, resolvemos mudar o planejamento. Inclusive o planejamento vem sendo construído quase que diariamente, pois desejamos que ao ouvir as crianças, possamos considerar o que dizem, pensam, gostam ou não e, assim, planejar a ação educativa com elas, mesmo que não percebam, pois “[..] planejar na Educação Infantil, é firmar um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento (CORSINO, 2009, p. 121).

Esse processo de planejar e replanejar demandou um olhar sensível para o dia a dia vivenciado, para que, de fato e de direito se pudesse mediar e construir um planejamento que trouxesse a criança como centro do processo educacional na Educação Infantil.

A rotina também é alterada de forma tranquila, pois seria dia de ir até o Laboratório de Informática, ou seja, jogar jogos educativos. Para que conseguíssemos aos poucos construir uma nova forma de organização dos tempos foi necessário superar a ideia de um tempo linear, organizado em etapas em ascensão, calcado na ideia de um percurso único para todos e da produtividade. Foi preciso pensar o tempo como processo, como construção histórica e cultural.

E romper com essas concepções de tempo e espaço determinados, hierarquizados e homogêneos, pode pressupor a construção de “Um tempo para se pensar juntos, para decidir, coletivamente, o que fazer, como fazer, porque fazer [...] Um tempo [...], que podia ‘ser tempo

de criação' e não o que se vivia nos últimos anos [...] tempo de repetição" (SAMPAIO, 2002, p.190).

O que é pesquisa?

Quando realizamos nosso passeio de pesquisa, aconteceu um fato interessante. Uma pessoa que perguntou para as crianças o que elas estavam fazendo pela rua e Maria Luiza prontamente disse:

-Estamos fazendo uma pesquisa. Uma pesquisa sobre animais de estimação.

Há um mês atrás, quando estávamos apresentando a investigação para as crianças e obtendo a autorização destas através do Termo de Assentimento, a Maria Luiza foi uma das crianças que não conhecia a palavra pesquisa e nem sabia o que era pesquisar. Naquela ocasião apenas três crianças tinham concepções próprias a respeito.

Um dia no pátio, enquanto as crianças brincavam começamos a perguntar para elas se sabiam o que era pesquisar, queria saber se suas concepções haviam ou não avançado. A maioria conseguiu desenvolver concepções sobre o que é pesquisar, pois vivenciaram na prática situações que envolveram situações de pesquisa. A partir de suas falas e experiências, elas se legitimam como sujeitos com voz ativa, que pensam, sentem, interagem, que são ouvidas e valorizadas em suas especificidades. O trabalho através de uma abordagem por projetos resultou em um processo de mudança significativo no que se refere à postura das crianças no que diz respeito aos conhecimentos.

As crianças estando ativas no cotidiano escolar demonstraram capacidade para interagirem por irem conhecendo pouco a pouco a dinâmica que as envolveu, nesse caso o ato de pesquisar. As crianças não reproduzem simplesmente os valores e atitudes que lhes são ensinados, mas os reproduz interpretando-os, ou seja, aqui também nesta pesquisa as crianças demonstraram em suas ações e em suas falas que capturam os aspectos referentes ao desenvolvimento de um projeto, associado aos aspectos inovadores de criar ativamente novas formas de interações e participações nas relações que envolvem práticas pedagógicas baseadas na investigação.

Quanto ao nosso projeto sobre os animais de estimação, nos enchíamos de interrogações e de dúvidas: O que fazer para diminuir ou acabar com as fezes de animais que estão pelas ruas da nossa comunidade? Como os diferentes animais de estimação se reproduzem? Com essas

indagações fecha-se os registros de cada criança sobre a história contada até aqui, mas não o projeto.

Concluindo essa viagem

Ao refletir sobre o fim dessa viagem que foi a construção da pesquisa, e sabendo que o fim não se aplica a um estudo acadêmico, esse é momento para algumas possíveis conclusões, mas apesar de que os caminhos percorridos nos mostram que ainda há muito por fazer... muitas viagens a realizar pelos caminhos da pesquisa, da educação infantil, de um olhar sensível para a infância.

A pesquisa narrativa como escolha metodológica, se configurou como uma oportunidade de abrir outros horizontes tanto na prática enquanto pesquisadoras, quanto no caminho percorrido em consonância com as construções teóricas.

Para viver a experiência cotidiana por meio de uma abordagem por projetos, não houve um roteiro fixo a ser seguido, mas possibilidades de caminhos que foram desbravados em estreita relação com as crianças, parceiras nessa viagem de estudo e, principal razão para que tudo que aconteceu se efetivasse.

Ter tido as crianças como parceiras nessa viagem foi muito significativo. Com elas tivemos a oportunidade de aprimorar nossa capacidade de escuta, pois muitas das significações narradas em capítulos anteriores só foram possíveis por causa da convivência cotidiana, dos registros escritos, dos áudios ouvidos, das fotos vistas, enfim, de tudo que foi percebido e sentido de maneira tão intensa num curto espaço de tempo.

Pesquisar com crianças exigiu uma postura de seriedade, comprometimento, dedicação e muita paciência. Paciência, pois tudo depende da interação com as crianças e tudo começa de verdade apenas quando elas permitem. As crianças desse estudo trouxeram suas experiências cotidianas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Com essa experiência, compreendemos que o currículo na Educação Infantil pode se constituir de uma maneira globalizadora numa abordagem por projetos. No qual o conhecimento não é compreendido como algo estático, mas com movimento, construído num espaço vivo de interações. Não visa abordar todos os conteúdos a partir de um determinado assunto. Isso transformaria à vontade por descobrir, por seguir um caminho imprevisível, em atividades limitadas há conteúdos pré-fixados. Durante o desenvolvimento do projeto sobre os animais de estimação, há conteúdos referentes às diferentes áreas de conhecimentos, mas eles foram se

articulando as experiências e aos saberes das crianças sem a necessidade de ir buscá-los, pois iam aparecendo sem a obrigação de vinculação com as matérias curriculares. E isso não ocorre por acumulação ou somatório, mas sim por relações. Talvez essa possa ser uma contribuição para pensar currículo na educação infantil.

As relações vivenciadas por meio do projeto foram se estruturando e se organizando através do planejamento docente que se efetivou através da articulação com os registros reflexivos da prática vivenciada com as crianças, a escuta destas, bem como a observação atenta da realidade, os quais possibilitaram e auxiliaram o ato de planejar com intencionalidade. Planejar na Educação Infantil quando se trabalha com projetos implica em trazer para a sala de aula, através dos planejamentos, as manifestações que as crianças expressam no seu dia-a-dia, a partir de suas falas, gestos, desejos, experiências, interesses e conhecimentos prévios, e estes são de suma relevância para um trabalho que respeite a infância em suas especificidades.

Ao planejar situações a serem desenvolvidas durante o projeto e as próprias situações cotidianas que iam se estabelecendo, oportunizaram ser mais flexível com a rotina diária e pensar e refletir sobre o tempo e o espaço que as crianças ocupam numa prática pedagógica.

Investigar, experienciar implicam num tempo que não pode ser determinado de maneira linear e homogeneizada. Trabalhar nesta perspectiva é trabalhar com a ideia do imprevisível, no qual os projetos são construídos e determinados pelos tempos, espaços e sujeitos em questão.

Mas nada disso seria possível, se não houvesse a vontade de mudança em fazer acontecer um trabalho pedagógico por meio de uma abordagem por projetos. E mudar exigiu desempenhar um outro papel como docente. Não daquela professora que já chega com as respostas prontas, que acreditava em verdades absolutas. Nesse processo fomos aprendiz. Aprendemos junto com as crianças sobre os temas estudados.

O papel, também foi o de mediador do saber, pois através das intervenções, foi possível estimular, observar e mediar o processo de ensino e aprendizagem, buscando criar situações de aprendizagem que fossem significativas e procurando através da observação sensível e da conversa com as crianças captar dados para perceber se estava alcançando essa meta.

Ao finalizar essa pesquisa, é bastante motivador pensarmos que esse estudo poderá ser útil para outros sujeitos e que possa entusiasmar novas descobertas, incentivar outras experiências e que outras pesquisas sejam tornadas públicas. Outras narrativas possam ser construídas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 05/99**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 20/99**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Coleção Os Pensadores*: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1994.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed., Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

DEWEY, Jhon. **Experiência e educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-28. 2002

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. **Anais...** Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilmamoraes/file>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

SAMPAIO, Carmen Sanches, ESTEBAN, Maria Teresa. **Provocações para pensar em uma educação outra – conversa com Carlos Skliar...** Revista Teias. UERJ, v. 13, n.30, p.319, set./dez. 2012.

O PENSAMENTO ESPACIAL COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA EMEF JUNTO AO CAIC LUIZINHO DE GRANDI: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Natália Lampert Batista⁹

Maristela Busnello¹⁰

Marcia Silveira Cassol¹¹

Mirela Leão Freire¹²

9 Graduada em Geografia (Licenciatura) pelo Centro Universitário Franciscano, Mestra e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, Professora na Rede Municipal de Santa Maria/RS e supervisora PIBID/Geografia/UFSM. E-mail: natilbatista3@gmail.com

10 Graduação em Matemática e Especialização em Gestão Escolar pela UFSM. Atualmente, Professora na Rede Municipal de Santa Maria/RS. E-mail: busnellomari@gmail.com

11 Graduação em Desenho e Plástica Bacharelado e Licenciatura pela UFSM e Especialização Tecnologias na Educação pela PUC/RIO. Atualmente, Professora na Rede Municipal de Santa Maria/RS e supervisora PIBID/Artes/UFSM. E-mail: marciasilcass@gmail.com

12 Graduação no Bacharelado em Educação Física pela Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES) e em Licenciatura em Educação Física pela UFSM. Atualmente, Professora na Rede Municipal de Santa Maria/RS. Email: mirela.leao88@gmail.com.

RESUMO

O presente relato de prática visa apresentar as atividades metodológicas desenvolvidas nas disciplinas de Geografia, Matemática, Artes e Educação Física que integram o projeto “Descobrimo o CAIC: pensamento espacial e interdisciplinaridade”. As propostas foram pensadas a partir da necessidade de trabalhar, por meio de diferentes linguagens e tecnologias e interdisciplinarmente com o pensamento espacial que integra o currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, a compreensão articulada entre os espaços vividos e os ausentes potencializa o desenvolvimento do pensamento espacial, que é essencial para o entendimento do mundo. Conclui-se que o trabalho desenvolvido colaborou significativamente com o processo de ensino-aprendizagem na escola e auxiliou o desenvolvimento do pensamento espacial entre os estudantes.

Palavras-chave: BNCC; Pensamento Espacial; Prática Interdisciplinar; Proposta Didática.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma normativa que define o conjunto de elementos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Mesmo sendo muito contestada, foi aprovada e passou a ser o documento que rege a Educação Básica no Brasil. Por isso, precisa ser estudada, debatida e compreendida como forma de viabilizar a sua implementação gradativa no processo de ensino-aprendizagem e também como uma maneira de propor alternativas metodológicas que aliem o que está na BNCC com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos discentes (BATISTA; BECKER, 2019).

Entre os elementos essenciais presentes na BNCC está o conceito de pensamento espacial, que é articulado com desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também da Matemática, Arte, Literatura, Ciência e Educação Física. “Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança” (BRASIL, 2018, p. 357).

Além disso, o pensamento espacial também se relaciona as práticas da Cartografia Escolar e aos mapas híbridos e multimodais da contemporaneidade, conforme debate Batista

(2019), o que permite trabalhá-lo por meio de múltiplas linguagens e tecnologias. Assim, o desenvolvimento do pensamento espacial está muito relacionado com o cotidiano do sujeito, mas é na escola que ele se efetiva e que se desvela a função social do sujeito, bem como se estimula o seu desejo de conhecer e interpretar o espaço geográfico. Portanto, essa temática deve se fazer presente na escola nas diferentes disciplinas para que “possam vir a contribuir com a instrumentalização do sujeito para uma atuação autônoma, crítica, reflexiva e efetivamente cidadã” (BATISTA, 2009, p. 102).

Partindo dessas concepções, o presente relato de prática visa apresentar as atividades metodológicas desenvolvidas nas disciplinas de Geografia, Matemática, Artes e Educação Física, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2019, que integram o projeto “*Descobrimo o CAIC: pensamento espacial e interdisciplinaridade*”. As disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês também são integrantes do projeto interdisciplinar, porém não foram inseridas na sistematização desse recorte de abordagem sobre as práticas realizadas. Além disso, ressalta-se que a proposta foi articulada com a metodologia do Programa União Faz a Vida (PUFV), entretanto, não contou com nenhum tipo de financiamento do mesmo e as práticas foram pensadas e desenvolvidas pelas docentes das disciplinas envolvidas no projeto.

As atividades foram pensadas a partir da necessidade de trabalhar interdisciplinarmente com o pensamento espacial que integra o currículo da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, destaca-se que a compreensão articulada entre os espaços vividos (escola, casa e bairro) e os ausentes (Espaços mais distantes do cotidiano dos estudantes) potencializa o desenvolvimento do pensamento espacial, que é essencial para o entendimento do mundo.

Isto posto, as práticas aqui destacadas tiveram como objetivo: estimular o pensamento espacial com base na representação do espaço vivido e do espaço ausente; instigar e analisar o espaço da sala de aula, observando sua estrutura, sua forma, os objetos e os utensílios que a compõem e com isso utilizar conhecimentos matemáticos para identificar formas e tamanhos; conhecer e interpretar os espaços reservados para a Educação Física na escola, comparando-os com os espaços oficiais em cada esporte coletivo praticado nas aulas (futsal, futebol, handebol, voleibol e basquetebol); e potencializar o desenvolvimento do pensamento espacial pelo uso de múltiplas linguagens e tecnologias em sala de aula.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Ao pensar sobre o pensamento espacial é essencial destacar que ele “[...]é complexo, requer observar, comparar, relacionar, analisar, argumentar e elaborar crítica” (CASTELLAR, 2017, p. 210), isto é, requer a criticidade e a profundidade das diferentes áreas do saber para potencializar esse entendimento do mundo. Ademais, “está relacionado aos processos cognitivos e associado ao desenvolvimento da inteligência espacial” (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 163).

Segundo Rizzatti (2019, p. 40),

As competências da Inteligência Espacial baseiam-se na capacidade de observar objetos de vários pontos de vista (de outros ângulos), de perceber e conceber a ideia do espaço, na elaboração e/ou utilização de mapas, cartas e plantas (ANTUNES, 2012) ou na aptidão de imaginar o movimento/deslocamento de objetos no espaço, isto é, deslocar algo concreto (conhecido) para o distante (abstrato), como um carro locomovendo-se numa cidade, no imaginário. A arte e a escultura podem ser vistas como uma (re)leitura visual e espacial do mundo, demonstrando a sensibilidade que os artistas possuem na capacidade de modelar uma obra, representando que o talento gráfico é inerente ao domínio da noção espacial. (RIZZATTI, 2019, p. 40).

Tal constatação reforça a necessidade do trabalho interdisciplinar com o enfoque no pensamento espacial. Todavia é preciso ter claro que, mesmo sendo uma temática emergente:

A preocupação sobre o pensamento espacial não é recente nos debates da Geografia no Brasil. Se observamos com atenção as leituras de Santos (1985), Santos (2002) e Moreira (2007), por exemplo, temos condições de encontrarmos nesses trabalhos referências à lógica espacial que estão fortemente associadas a análise da Geografia sobre diferentes fenômenos e contextos. Assim, a perspectiva de Santos (1985) sobre a construção e o reconhecimento de um método para pensar o próprio espaço foi marcante para o desenvolvimento da ciência geográfica, estabelecendo a partir desta concepção uma maior identidade para estudos da Geografia. (RICHTER, 2018, p. 257).

Assim, o desenvolvimento e o aprofundamento do pensamento espacial passam a ser uma necessidade para a compreensão efetiva dos diferentes lugares, territórios e regiões, que pode ser trabalhado por meio de diferentes linguagens e tecnologias na sala de aula. Não basta apenas navegar pelo espaço, é preciso compreendê-lo e isso só se faz mediado o desenvolvimento de um pensamento espacial crítico, formal e escolar (BATISTA, 2019).

Desta forma:

Partimos da concepção de que o pensamento espacial mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico, pois se trata de inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise

do espaço e sua dinâmica, por exemplo, escala, extensão, localização, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância (milhas, tempo de viagem, custos de viagem), os sistemas de coordenadas, a natureza dos espaços (bidimensionalidade e tridimensionalidade). (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 162).

O raciocínio geográfico, de acordo com a BNCC, compreende uma maneira de exercitar e de estimular o desenvolvimento do pensamento espacial com base em aspectos como: “a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físicos e naturais e as ações antrópicas” (BRASIL 2018, p. 357). Dessa forma, a BNCC propõe essa abordagem ressaltando que “as relações espaciais e o raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas deve favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços” (BRASIL, 2018, p. 351).

Portanto, estimular o pensamento espacial de forma interdisciplinar e mediada por diferentes linguagens e tecnologias é essencial para a produção de conhecimentos significativos para os estudantes da contemporaneidade que emerge como uma importante estratégia pedagógica para o século XXI. Na atualidade, é preciso inovar, mas sobretudo é preciso potencializar a consolidação de conhecimentos entre os estudantes por meio de metodologias ativas e interativas de construção de conhecimentos geográficos, matemáticos, artísticos e da corporeidade e da coletividade dos esportes.

TRABALHO INTERDISCIPLINAR E PENSAMENTO ESPACIAL

Para a efetivação do projeto interdisciplinar, com base na metodologia sugerida pelo PUFV, adotou-se como recorte do currículo o pensamento espacial e como território de análise a EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi, localizada na região administrativa sul de Santa Maria/RS, conforme apresentada no mapa da Figura 1. A pergunta exploratória que baseou o início do projeto foi “como podemos representar o espaço da nossa Escola?”.

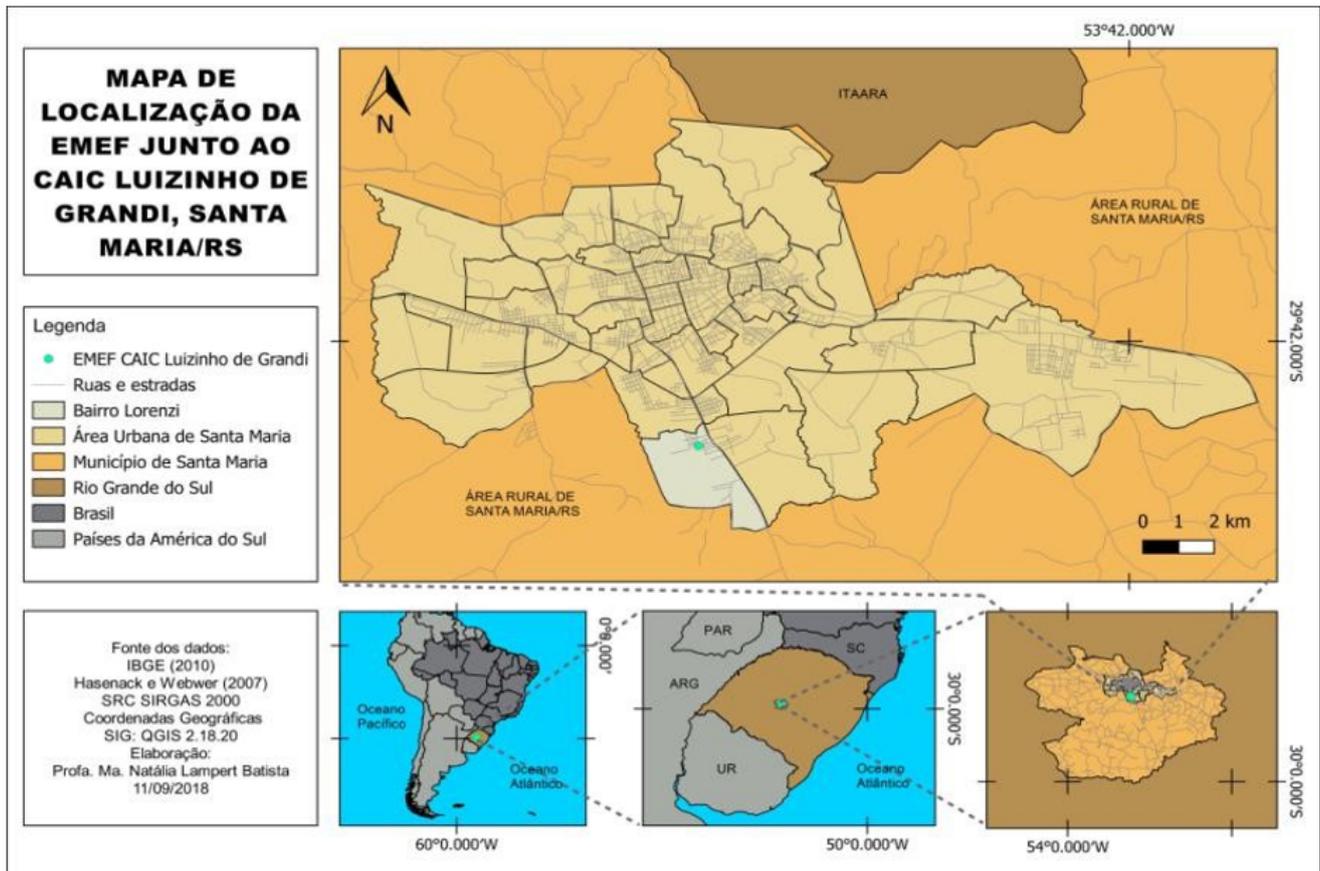


Figura 1 – Mapa de localização da EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi.

Após definidos esses temas, os alunos realizaram a expedição exploratória no pátio da Escola, observando tudo que lhes chamava atenção e despertava dúvidas. Essa atividade foi realizada na aula de Geografia em uma sexta-feira (cada turma no seu período). Em mesa redonda, foi realizada a escolha do nome do projeto, debateram-se as certezas e das dúvidas dos alunos sobre o tema central e elaboraram-se cartazes de com o índice inicial da proposta (o que os estudantes sabiam e gostariam de aprender sobre como representar o espaço da Escola) (Figura 2). Após, partiu-se para as atividades propriamente ditas e relatadas na sequência.



Figura 2 – Articulação inicial do projeto com os alunos da EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi.
 Fonte: Atividade na EMEF Juno ao CAIC Luizinho de Grandi, 2019.

Inicialmente na disciplina de Geografia a professora da turma desenvolveu com os estudantes a confecção de Mapas Mentais demonstrando o caminho de casa até a escola. Isso serviu como subsídio para a interpretação dos níveis de entendimento espacial dos alunos, bem como para fomentar a busca por entendimento inicial sobre como se representa o espaço e sobre as noções de orientação, localização e escala. Com base nessas necessidades, foram confeccionados dois mapas, um analógico de campo e outro com o *Google Maps* para desenvolver as noções cartográficas entre os estudantes.

O mapa analógico de campo consistiu na produção do mapeamento de uma das quadras esportivas. Assim, os alunos mediram a quadra, calcularam, com auxílio da professora, a escala desta quadra para a representação em uma folha de ofício A4 e, por fim, mapearam-na proporcionalmente a realidade como demonstra a figura 3.



Figura 3 – Mapa da Quadra da EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi.
Fonte: Atividade na EMEF Juno ao CAIC Luizinho de Grandi, 2019.

O segundo mapeamento desenvolvido pelos alunos foi com a utilização do *Google Maps*. Nesta etapa os alunos estudaram os tipos de visão cartográfica e observaram a configuração da Escola “como se estivessem voando em um avião”, como base nisso, elaboraram um mapa da Escola destacando toda a sua organização espacial, que posteriormente auxiliaria na produção de maquetes do lugar. Além disso, os estudantes retomaram o caminho de casa até a Escola, podendo comparar os Mapas Mentais traçados a partir de sua memória o trajeto visualizado a partir do recurso tecnológico. Tais atividades são demonstradas na figura 4.



Figura 3 – Mapeamento da EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi.
Fonte: Atividade na EMEF Juno ao CAIC Luizinho de Grandi, 2019.

Concomitantemente, na disciplina de matemática os alunos fizeram a listagem de objetos e utensílios que fazem parte da sala de aula. Após, realizaram a classificação e a comparação da forma dos objetos utilizando geometria e verificaram as medidas dos objetos e utensílios na sala de aula. Todas essas informações foram sistematizadas em cartazes (Figura 4) e também embasaram a construção de maquetes.



Figura 4 – Mapeamento da EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi.
Fonte: Atividade na EMEF Juno ao CAIC Luizinho de Grandi, 2019.

A Disciplina de Educação Física, auxiliou no mapeamento da escola (medir o ginásio, quadras e campo), bem como realizou uma pesquisa na sala de informática sobre o tamanho

das quadras oficiais dos esportes coletivos (futsal, futebol, handebol, voleibol e basquetebol) para confrontar com os dados levantados na Escola com dados. Após esse trabalho também foi realizada a produção de cartazes ilustrativos. Nas aulas de Artes, trabalhou com elementos de representação como ponto, linha e área (que também são trabalhados em Geografia como alfabeto cartográfico) para embasar a produção de maquetes da Escola. Assim, para finalizar a produção dos estudantes, articularam-se os elementos estudados nas quatro disciplinas e produziram-se maquetes representando o espaço escolar com destaque a infraestrutura interna e externa da Escola, como apresentada na Figura 5.



Figura 5 – Maquetes da EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi.
Fonte: Atividade na EMEF Juno ao CAIC Luizinho de Grandi, 2019.

O uso das diferentes linguagens, analogias e digitais, e, sobretudo, da interatividade nas práticas pedagógicas estimulou os estudantes a se envolverem na produção dos materiais e na construção de conhecimentos das diferentes disciplinas envolvidas na prática pedagógicas. Essa integração entre os estudantes na produção dos produtos pedagógicos, aliada às diferentes linguagens, potencializou o desenvolvimento do pensamento espacial e destacou os marcadores culturais, topofílicos e topofóbicos dos alunos com relação à Escola, além disso, demonstraram que a aprendizagem mediada por distintas linguagens, articulando as diferentes disciplinas, tornou-se mais rica e abrangente em ambas as turmas de aplicação e comprovou-se a eficácia das práticas colaborativas e multimodais para as aulas do sexto ano.

Portanto, o projeto interdisciplinar serviu para estimular o pensamento espacial com base na representação do espaço vivido e do espaço ausente, fazendo os estudantes refletirem sobre o espaço conhecido e compreenderem como se dá a construção de diferentes tipos de mapas. Também, permitiu instigar e analisar o espaço da sala de aula, construindo uma interpretação dos elementos geométricos com base nas vivências cotidianas dos estudantes no espaço da Escola. Potencializou a interpretação dos espaços reservados para a Educação Física na escola, bem como dos espaços oficiais em cada esporte coletivo praticado e potencializou o desenvolvimento do pensamento espacial pelo uso de múltiplas linguagens e tecnologias em sala de aula. Assim, logrou êxito enquanto prática pedagógica e articulou os conhecimentos previstos na BNCC com o estímulo ao pensamento espacial crítico entre os estudantes. 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC alterou significativamente a estrutura e a organização das habilidades e objetos de conhecimento de muitas áreas da Educação Básica e passou a trazer o pensamento espacial como elemento essencial à educação geográfica e ao trabalho interdisciplinar com áreas como Matemática, Artes e Educação Física, ampliando, assim, a necessidade de desenvolver metodologias de ensino capazes de contribuir com a inserção desses elementos na Escola. Essas metodologias prescindem do trabalho com múltiplas linguagens e tecnologia como os cartazes, os mapas analógicos e digitais, **softwares** de sensoriamento remoto (**Google Maps**), entre outros, que gerem a efetiva construção do pensamento espacial.

Com base nas práticas pedagógicas desenvolvidas, pode-se observar que os estudantes se envolveram com as atividades e se dedicaram para a sua realização. Toda essa caminhada, envolvendo o trabalho interdisciplinar e com base em múltiplas linguagens e tecnologias, tanto

analógicas como digitais, colaborou para o processo de ensino-aprendizagem e para a efetivação do exercício e estímulo ao pensamento espacial dos educandos. O trabalho ainda será ampliado e abrangendo as propostas pedagógicas das disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês, todavia, já se pode perceber o engajamento dos estudantes com o estudo do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. L. **Cartografia Escolar, Multiletramentos e Multimodalidade para o ensino de Geografia na contemporaneidade**. 181 f. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Geografia. Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

BATISTA, N. L.; BECKER, E. L. S. A Cartografia Escolar no ensino de Geografia da BNCC: um olhar para os anos finais do Ensino Fundamental. **VIII Congresso Internacional de Educação**. Santa Maria, RS: Faculdade Palotina, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental**. Brasília, 2018.

CASTELLAR, S. M. V; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**, v. 1, p. 160-178, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779/2427>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, p. 207-232, 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/491/233>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

RICHTER, D. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 251-267, 2018. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1479>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

RIZZATTI, M. **A cartografia escolar e as inteligências múltiplas no ensino de Geografia: contribuições das geotecnologias no Ensino Fundamental**. 144 páginas. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

EDUCAÇÃO FISCAL: CONSTRUINDO CIDADANIA

Adriana Aires Pereira¹³

13 Graduada e Especialista em História pela UFSM, Mestre em Educação pela UNISC, Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, Coord. Adj. do Programa Municipal de Santa Maria. adriairespmr@yahoo.com.br

RESUMO: O momento em que vivemos nos obriga a pensar nas dificuldades e benefícios inerentes à rapidez dos avanços tecnológicos. A quantidade de informação diversificada causa fenômenos, sejam eles positivos e/ou negativos, que se projetam no campo da educação. O método pedagógico e os instrumentos didáticos utilizados para a construção do conhecimento são a base desta proposta, sustentado pelo tema transversal e integrador Educação Fiscal (BNCC 2017), com a intencionalidade de formar estudantes/cidadãos. Consideramos a tecnologia como um componente fundamental para a elaboração cognição/subjetiva no processo de aprendizagens. Nesse contexto, os vídeos são instrumentos que permitem evidenciar o entrelaçar de áreas do saber. Nessa direção, operando uma desfragmentação dos saberes especializados e contribuindo para a construção do conhecimento autopoietico nos diferentes componentes curriculares e seus objetos do conhecimento. A proposta de trabalho está sustentada no paradigma da complexidade, focalizado na proposta teórica de Maturana, Varela, Morin. Os fenômenos referem-se ao estudo que está sendo realizado com os estudantes da EJA diurna¹⁴, etapas III e IV, onde a teoria e a prática comungam. Os filmes de curta metragem “História dos tributos” e “Tributos: que história é essa” serão os primeiros a serem trabalhados para um despertar dos estudantes/sujeitos, sugerindo a eles serem de fato protagonistas de seu próprio processo de construção do conhecimento. Os demais filmes serão escolhidos pelo grupo, delegando a ele responsabilidades e autonomia. O contexto educativo ofertado a estudantes da EJA diurna é capaz de produzir cognição e subjetivação a partir da narrativa cinematográfica e suas linguagens e, assim, identificar os indicadores que participaram da construção do conhecimento através das auto narrativas produzidas pelos estudantes, como forma de se descobrirem como agentes de fato.

Palavras-chave: conhecimento, tecnologia, história, complexidade, educação fiscal e cidadania.

Dando conta do meio educacional complexo em que vivemos, este texto resulta de um trabalho realizado no contexto do projeto conexão de saberes, com a oficina pedagógica Educação Fiscal: Empreendedorismo e Sustentabilidade que acontece no Tecnoparque/SM-RS com alunos/sujeitos da EJA diurna, etapas III e IV, desenvolvendo atividades de forma a im-

14 Secretaria de Município da Educação, em 2019, criou a Política Pública Municipal Conexão de Saberes, trazendo como medida reparadora a EJA Diurna na escola, iniciativa voltada para estudantes de 15 a 17 anos, matriculados na Rede Pública de Ensino. Tem por objetivo de oportunizar a inserção dos adolescentes e jovens no processo de escolarização adequado a sua faixa etária, a correção da distorção idade-ano, o combate à evasão e repetência escolar.

plementar a construção do conhecimento, tanto do ponto de vista teórico como prático, cultura *Maker*, onde a ideia central está em aflorar habilidades no ser humano em conhecer, aprender e fazer, a partir da resolução de problemas, preparando-os para o mundo do trabalho.

É importante destacar que a oficina pedagógica Educação Fiscal: Empreendedorismo e sustentabilidade realizada com estudantes da EJA diurna acontece no contra turno e tem o propósito de conectar diferentes atividades curriculares regulares a atividades pedagógicas inovadoras, oportunizando a inserção dos adolescentes e jovens no processo de escolarização adequado a sua faixa etária, a correção da distorção idade-ano, o combate à evasão e repetência escolar.

[...] Em 2019, criou a Política Pública Municipal Conexão de Saberes, trazendo como medida reparadora a EJA Diurna na escola, iniciativa voltada para estudantes de 15 a 17 anos, matriculados na Rede Pública de Ensino. [...] a especificidade curricular da EJA será assegurada através de orientações legais e estará em consonância com as competências gerais propostas na BNCC e RCG. (DOC 2019, pg. 31, 32)

O contexto e a problemática desta oficina residem na questão complexa da construção do conhecimento, diante da fragmentação dos saberes e, simultaneamente, a abundância de informações e de materiais disponíveis na rede. A fragmentação dos saberes segundo Morin (2002), é o resultado das especializações que tendem a reduzir a complexidade da nossa humanidade partilhada, que é separação dos mundos que se encontram conectados e/ou afastados.

Neste contexto, questiono: Quais as inquietações causadas aos alunos da EJA diurna, etapas III e IV para a construção da cidadania quanto às afecções frente aos filmes de curta metragem, com o tema educação fiscal? O cinema, recurso abordado como documento audiovisual no processo cognitivo/subjetivo, é percebido a partir do olhar do aluno/sujeito e sua perspectiva da complexidade que os filmes oferecem? Estas questões permitiram guiar o pensamento e criar as ferramentas adequadas para ir ao encontro do objetivo da proposta da oficina. As atividades convidam a refletir sobre as potencialidades do cinema/informação/documento, sendo ele histórico ou não na sala de aula, quanto ao processo auto organizativo e cognitivo/subjetivo na prática pedagógica, que conecta educação fiscal, cidadania, história e tecnologia.

Acreditamos que a arte e a sétima arte podem ser elementos constitutivos do processo de aprendizagem, reunindo construção do conhecimento, educação fiscal e tecnologia, permitindo estabelecer ligações entre saberes e fornecendo desfragmentação multidualógica entre as áreas do conhecimento.

A teoria somada à prática fundamenta-se igualmente da junção de três palavras/conceitos que nos permitem explicitar, de forma sucinta, o contexto e a problemática: emergência, dispositivo e resistência. A emergência é uma constante no campo da educação, desafios compreensivos inerentes aos fenômenos da formação humana, em toda sua complexidade. Segundo Edgar Morin, a emergência, e a complexidade na educação são saberes necessários para desejada educação qualificada. O dispositivo é o mecanismo que viabiliza a utilização das tecnologias em ambientes virtuais como uma possibilidade de inovação pedagógica e a resistência é um mecanismo de defesa e/ou de negação, obstáculo peculiar, que uma vez transposto pelo desafio, vem agregar curiosidades, autonomia, senso crítico, inovação e ainda a negação e a resistência ao novo paradigma.

Com referência ao paradigma da complexidade, a emergência é colocada neste trabalho para o sistema que funciona em rede, pois investigamos a emergência ruidosa para a construção do conhecimento sobre o tema Educação Fiscal, no processo cognitivo/subjetivo.

Percebemos a necessidade de pondera os modos de utilização de dispositivos didáticos/midiáticos, os filmes de curta metragem e os vídeos que engendram a construção da cidadania por meio do tema educação fiscal na sala de aula, um espaço de interlocução com os dispositivos teóricos, autopoieticos, que sustentam cientificamente o processo auto organizativo.

O dispositivo cognitivo é disparado para que a técnica da auto narrativa seja capaz de apresentar as implicações provocadas pelo processo de construção do conhecimento, que tem como elemento constituidor uma técnica centrada na tecnologia midiática.

Questionamentos sobre a utilização de filmes como recursos para construir conhecimento surgem; então busca-se, no pensamento pioneiro do historiador francês Marc Ferro, teorizar e aplicar o estudo da chamada relação cinema-história. E Nova (1996 s/p), nessa mesma direção, diz que a cinematografia é um documento constituído de história, e o filme, um testemunho do presente. “O cinema é um testemunho da sociedade que o produziu e, portanto, uma fonte documental para a ciência histórica[...]”.

A ampliação do uso das tecnologias digitais, ocorrida nos últimos anos, traz consigo uma explosão de imagens, som e movimento; elementos que agradam aos nossos jovens. O cinema se aproxima da educação como um elemento do processo educacional dinâmico passível de interatividade entre a arte, os fatos reais e a ficção.

Para Monterde (1986, p. 102),

“O cinema se converteu, por méritos próprios, em arquivo vivo das formas do passado

ou, por sua função social, em um agudo testemunho de seu tempo e, como tal, em um material imprescindível para o historiador que assim o queira olhá-lo e utilizá-lo”.

Os filmes de curta metragem e os vídeos são dispositivos que vem corroborar para uma realidade em que as tecnologias midiáticas são aliadas da educação e a internet encurta a distância e otimiza o tempo.

A conexão de saberes desenvolve o processo educacional cognitivo/subjetivo que permite a autoconstrução dos objetos do conhecimento, com intuito de estimular pensamento crítico, fazer inteligente e fornecer subsídios para capacitar a tomada de decisões e uma respectiva ação, fomentando a autonomia e preservando a individualidade.

Trata-se de uma experiência de subjetivação, sempre tendo em vista o par autonomia/rede. Recorro a Boettcher e Pellanda (2010, p. 49), que afirmam que “[...] assumimos a ideia de que nós fazemos parte integrante e constituinte da realidade observada. Somos ‘observadoras implicadas’. O desafio, portanto, é fazer um caminho ao andar, como diria o poeta, ‘transformando-nos a cada passo’”. Portanto, o professor/ pesquisador, emerso no processo de produção do conhecimento, não pode ser suspenso da sua experiência. Varela (2000, p. 297) defende a ideia da inseparabilidade dos conceitos de cognição e de experiência. Ele chega a uma unidade mente/corpo, demonstrando que conhecer não se dá somente como mente, mas o corpo como um todo que participa da cognição; logo, o sujeito é agente, na primeira pessoa, na sua experiência subjetiva. Assim sendo, há inclusão da experiência como objeto de investigação e reflexão do sujeito/aluno/professora sobre sua própria experiência.

A experiência, a vivência e o ato de investigar, são vividos pelos sujeitos/pesquisadores e se submetem a um processo de metamorfose no ato da complexificação. Heráclito, pensador grego, que viveu no período pré-socrático, já possuía um pensamento complexo que destacava a importância do autoconhecimento. Isso nos faz pensar como redesenhar o caminho, aproveitando as aprendizagens que emergirão no fluxo do processo de construção do conhecimento.

O trabalho desenvolvido em torno da hipótese de sustentação teórica envolve complexidade, cinema e cognição, e reúne pesquisa científica, prática pedagógica, contexto educacional escolar e percepção do mundo de todos os envolvidos. A teoria serviu para elaborar argumentação científica para prática pedagógica com base no conhecimento dos componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento. As ligações que se estabelecem entre o cinema/ documento histórico, história e tema educação fiscal e construção da cidadania fortalece o processo de aprendizagem.

Num primeiro momento de reflexão sobre o visível, o dizível, o pensável e o fazível, são representados os fenômenos que envolvem as atividades com os estudantes da EJA diurna e, nesta direção, o cinema em sala de aula e o processo de aprendizagem vem harmonizar o pressuposto e a proposta teórica do método de investigação, permitindo identificar os princípios de base aplicáveis num contexto formativo atual, formal ou informal, dando-nos pistas para a elaboração do processo verificando a aplicabilidade da proposta teórica.

A teoria da Biologia da Cognição é baseada nos princípios cibernéticos¹⁵ na medida em que está preocupada com o trabalho interno do sistema a partir de perturbações externas que nunca são determinantes ou instrutivas, mas apenas mobilizadoras. O núcleo dessa teoria é a ideia de autoprodução dos seres vivos. “Viver é conhecer. Conhecer é viver” (MATURANA; VARELA, 1990).

Para essa construção teórica, Maturana e Varela se valeram do conceito de autopoiesis por sua força e complexidade e adquiriram um status de “metaconceito”¹⁶ (PELLANDA 2009), este passou a ser aplicado, de forma ampliada, para o entendimento do funcionamento geral dos seres vivos e, até mesmo, alguns cientistas usam-no para entender os sistemas sociais e a linguagem.

Neste sentido, o processo educacional proposto se constitui na teoria autopoietica que defende “aprender é viver” sendo este um dispositivo de interação com o mundo, logo observacional, “tudo que é dito é dito por um observador”, segundo a mesma teoria biológica (Maturana e Varela, 1972) que envolve uma responsabilidade e uma importância essencial do humano e suas relações em um grupo social. Morin (1997 p. 17), reforçando a teoria de Maturana ao ponderar “Complexus: o que é tecido em conjunto”. Considerando que não é possível distinguir sujeito e objeto, pois a complexidade aponta que a construção do conhecimento acontece nas relações.

O quadro teórico do estudo alicerça-se no Paradigma da Complexidade onde não se separa o sujeito do objeto, pois o conhecimento não está em nenhum dos dois, está nas relações. A opção por cartografar o caminho não tem a função de demarcar um lugar, um território, salientando que a cartografia possibilita fazer essa suposta demarcação no fluxo do processo, ou seja, “Cartografar é acompanhar processos”. Para Kastrup (2009, p. 14), ela está aberta a

15 O movimento cibernético dos anos 40 e 50, principalmente em sua segunda fase, com o trabalho de Heinz von Foerster com a criação da cibernética de segunda ordem vai nos trazer as noções de sistema, auto-organização e processo que vem substituir os pressupostos da ciência moderna.

16 Metaconceito e uma abordagem que desenvolve um conjunto de pressupostos coerentes que permitem ao leitor explicar as inter-relações provendo uma abordagem abrangente na análise dos sistemas humanos, incorpora ideias sobre os mesmos e pode ser aplicado aos seis níveis do continuum biopsicossocial: biológico, pessoal, relacional, familiar, comunitário e social.

diferentes métodos, conectáveis e modificáveis, que se prestam às interpretações poéticas, incorporam valores culturais e crenças políticas ao figurarem e reconfigurarem o espaço. “A cartografia como método de pesquisa-intervenção” (KASTRUP, 2009, p. 14) estando em consonância com as metodologias ativas levam a uma construção, de forma significativa, quando se avança aos processos em espiral, de níveis mais simples de conhecimento a níveis mais complexos, sempre levando em consideração que é um caminho personalizado, único, pois cada sujeito aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, passando por aspectos sociais, pessoais e emocionais (BACICH; MORÁN; 2018).

Para o processo educacional, ancorado na complexidade, a cartografia aqui é um método que orientará a pesquisa da ação, que parte do real, sendo percebida como o saber-fazer, um saber que emerge do fazer (KASTRUP, 2009), com base na constituição do conhecimento e da atenção que desenha o campo perceptivo do processo em curso. As estratégias são denominadas metodologias ativas por (VALENTE, 2014), pois muitas são as estratégias utilizadas com a intenção de promover a aprendizagem ativa, por exemplo, aprendizagem baseada na pesquisa, nos projetos e no uso de jogos ou o problem based learning (PBL) e na resolução de problemas.

CONCLUIR PARA COMEÇAR

O processo de construção do conhecimento é um desafio e, na conexão de saberes, a intencionalidade do trabalho com a modalidade EJA vem a contemplar o preparo destes jovens para o mundo do trabalho. Na prática, entendemos que ao refletir sobre a ação de transformar realidades por meio da educação resgataremos estudantes, que pelos mais diferentes motivos se encontram com distorção idade-ano, com vistas a combater à evasão e repetência escolar.

A Política Pública Municipal, a Conexão de Saberes, traz consigo a proposta pedagógica, por premissa da aplicabilidade de medidas reparadoras na modalidade de ensino, educação de jovens e adultos, contemplando a formação escolar e o preparo para o mundo do trabalho.

A oficina Educação Fiscal teve o propósito de articular a educação formal com temas transversais e integradores conforme determina a BNCC 2017, e o preparo para dar continuidade aos estudos e, ampliar as oportunidades para o ingresso na vida profissional.

O trabalho realizado com estudantes da EJA diurna vem contribuindo, de forma relevante, para o crescimento intelectual dos indivíduos, que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada.

O tecnoparque é um espaço, com vistas à transformação da realidade e dos processos de resgate e de formação da humanidade, contexto que possibilita o exercício de cidadania, o preparo para ações empreendedoras e sustentáveis à realização de sonhos.

Muitas foram as emergências, e também o surgimentos de dúvidas e incertezas, mas, os recursos, a criatividade e ambiente digital com sua enorme plasticidade e com suas características de virtualidade, possibilitou que pudéssemos conhecer, agir e criar, é propiciando de autonomia e autocriação que rebate sobre os sujeitos numa lógica não-linear e complexa, criando novas possibilidades de ser/conhecer/fazer.

Todo o processo de construção e reconstrução do sujeito dotado de autonomia, que fica visível na realização das atividades que reflete, textos e contextos, com atitude e assinatura de quem se fez sujeito do seu próprio processo de aprendizagem que foram se transformando subjetiva e cognitivamente.

A oportunidade que foi usada o espaço do tecnoparque, ambiente onde o fazer e o aprender possam emergir de maneira profundamente integrada. Os laboratórios, o acesso a novos instrumentos de cognição possibilitaram vivências, experiências que resultaram em auto narrativas. Estas condições correspondem àquele ambiente onde os estudantes/cidadãos puderam se experimentar num ambiente de relações solidárias, servindo de perturbações constantes para o desenvolvimento integral dos estudantes. Os fenômenos que vão emergindo, fluindo no processo estão sistematizando nossos conhecimentos e pressupostos rumo a uma teoria complexa em educação, onde a tecnologia, o cinema a história e a educação fiscal são instrumentos técnicos que ampliam a inteligência porque permitem a articulação profunda entre viver, conhecer, fazer e aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso: dez. 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOETTCHER, Dulci Marlise; PELLANDA, Nize (Orgs.). Vivências autopoieticas. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

FERRO, M. Filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). História: novos objetos. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1996

PELLANDA, Nize Maria Campos. Maturana e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KASTRUP, Virgínia. Pistas do método da cartografia-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

MATURANA, H.; VARELA, F. De maquinas y seres vivos. Santiago do Chile: Editorial universitária, 1972.

MATURANA, H. y VARELA, F. El árbol del conocimiento. Santiago: Universitária, 1990.

MONTERDE, J. E. História, cine e enseñanza. Barcelona: Editora Laia, 1986.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVA, C. O cinema e o conhecimento da História. O olho da história. n. 03. dez. 1996. Disponível em: <<http://www.olhodahistoria.ufba.br/o3cris.html>>. Acesso: dez 2019

SANTA MARIA, RS. Documento Orientador Curricular Santa Maria - DOC SM, 2019.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, v. Edição Esp, n. 4, p. 79–97, 2014.

VARELA, Francisco J. Conhecer: As Ciências cognitivas, tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.



ISBN: 978-65-00-14588-5

BR



9 786500 145885