

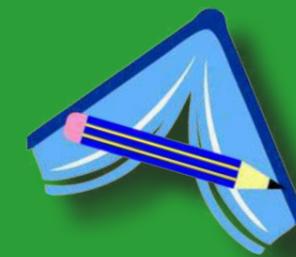
REVISTA

educativa

2021



Professor, um
construtor do mundo!



“ Ensinar bem começa com viver bem”.

Não há aprendizagem quando o aluno tem uma sala de aula onde falta vida.
O que pode ser um ambiente feliz?
Um ambiente feliz na sala de aula, é onde o educador cria bases para que o cérebro de seus alunos se abram para o novo, o que leva a resultados comprovadamente melhores.

Ensinar é ter consciência que os discentes só aprendem através de uma ginástica mental, que envolve aprender, comparar, associar, memorizar, reaprender, aplicar um conceito, resolver um problema, pensar, avaliar. Tudo isso junto tem como produto final o desenvolvimento da inteligência.

Devido a isso a Revista Educativa edita experiências de ensino-aprendizagem onde os professores atuam como protagonistas de louváveis iniciativas das teorias de suas práticas pedagógicas.

Esta iniciativa é bem-vinda, pois promove processos colaborativos de investigação de estilos e estratégias de aprendizagem, através da metodologia do ensino por projetos, que estimula a mente do educando para novas ideias, percepções, vontades, desejos e até opiniões contrárias às dos docentes. Também permite aos alunos uma participação abrangente e profunda em todas as etapas da realização de uma ação, avaliá-la e apropriar de seus resultados.

A revista é um veículo para divulgar saberes que irão desenvolver competências, que evidenciam o sucesso no alinhamento dos conhecimentos.

Essa aliança no compartilhar pressupõe a mudança de comportamentos de professores que desejam bons resultados através de um planejamento adequado.

Acredita-se que a escola sonhada por todos nós e por todo mundo, vem desabrochando na mente de educadores de variadas áreas do conhecimento, estes buscam o ideal e, aperfeiçoam cada dia que passa, sua visão no processo educacional.

Prefeitura Municipal de Bagé

Expediente

Prefeitura de Bagé

Prefeito Municipal de Bagé
Divaldo Vieira Lara

Secretária Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé
Adriana Vieira Lara

Diretora Geral
Rita de Cácia Rodriguez Lopes

Coordenador Pedagógico
César José Torres dos Santos

Organização Geral
Ingrid da Silva Torma
Rita de Cácia Rodriguez Lopes
Tatiane da Rosa Vaz

Equipe Técnica
Débora de Macedo Cortez Bosco
Fábio Bitencourt Leivas
Ingrid da Silva Torma
Reni Ribeiro Acosta Lopez
Tatiane da Rosa Vaz

Equipe Avaliadora
Moacir Lopes Camargos (UNIPAMPA)
Clara Zeni Camargo Dornelles (UNIPAMPA)
Giulia D'Ávila Vieira (IFSUL)
Alissandra Hampel (IFSUL)
Veronice Camargo da Silva (UERGS)
Marcos Vinícius Sittoni Pereira (IDEAU)
Paola Burgues da Silva (13ª CRE)
Ingrid Antunes Nunes (CME)
Débora de Macedo Cortez Bosco (SMED)

Revisão Ortográfica
Reni Ribeiro Acosta Lopez
Vanessa de Almeida Marques
Miriam Barreto El Uri

Diagramação
Cristiano Lameira

Arte da capa e anúncios institucionais
Távisson Cougo Esteves

EDIURCAMP

Editora do Centro Universitário da Região da Campanha
Av. Tupy Silveira, 2099 CEP 96400-110 - Bagé - RS - Brasil
Telefone: (53) 3242-8244 – Ramal 1102
E-mail: ediurcamp@urcamp.edu.br
Site: www.ediurcamp.urcamp.edu.br

FAT- Fundação Áttila Taborda Presidente:
Lia Maria Herzer Quintana

URCAMP – Centro Universitário da Região da Campanha

Reitora:
Lia Maria Herzer Quintana

Diretora Acadêmica:
Jane Margarete Vilaverde

Coordenadores Acadêmicos da Graduação I:
Glauber da Silva Pereira
Rita Luciana Saraiva Jorge

Gerente Financeiro
Nélson Sonaglio

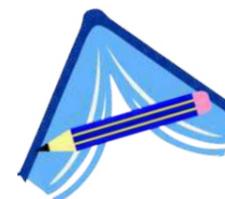
CONSELHO EDITORIAL

Ana Cláudia Kalil Huber	Dra. (Urcamp)
Clarisse Ismério	Dra. (Urcamp)
Elisabeth Cristina Drumm	Dra. (Urcamp)
Marilene Vaz Silveira	Me. (Urcamp)
Marília Pereira de A. Barbosa	Me. (Urcamp)
Sandro Moreira Tuerlinckx	Dr. (Urcamp)

Editor(a) chefe
Ana Cláudia Kalil Huber

Editor(a) Auxiliar
Clarisse Ismério

Assessora Técnica
Bibl. Maria Bartira N. C. Taborda



SUMÁRIO

PROJETO

- 10 -Desafio da medalha – Gamificação nas aulas de Educação Física
- 12 -Vivenciando experiências significativas e afetivas na Educação Infantil com crianças bem pequenas e pequenas
- 14 -Estreitando distâncias, fortalecendo laços
- 16 -Projeto conhecer para cuidar: inspirando vida
- 18 -Projeto Dia Nacional da Matemática
- 20 -Desafio solidário EMEF Mallet – 60 anos
- 21 - Gincana Junina
- 22 -É brincando que se aprende – a importância das brincadeiras durante o período das aulas remotas

CARTA PEDAGÓGICA

- 24 -Trilha das emoções
- 25 -Esperançar
- 26 -Compartilhando experiências: valorizando nossos profissionais
- 27 -Como é bom retornar
- 28 -Reflexões das trajetórias de 15 anos de magistério
- 29 -Desabafo de uma supervisora em tempos de pandemia
- 30 -Audioaulas: ferramenta potencializadora de novas aprendizagens
- 31 -Carta à rede municipal de ensino de Bagé

RESUMO EXPANDIDO

- 32 -Avaliação no Ensino Técnico: construindo e resolvendo situações-problemas estatísticos
- 34 -Os saberes, as descobertas e as conquistas do grupo, durante a educação remota
- 36 -Afetividade em tempos de pandemia
- 38 -O papel da professora do AEE na Educação Infantil

ARTIGO

- 40 -Novas práticas para formações de professores de Educação Infantil, suas inspirações e inúmeras possibilidades
- 44 -Como as crianças da pré-escola veem as estrelas
- 49 -Google Classroom como ambiente virtual de aprendizagem na Educação Profissional: uma realidade em meio à situação de pandemia
- 54 -Experiências do PIBID História Urcamp: docência e reinvenção em período pandêmico

INSTITUIÇÃO PARCEIRA

- 60 -PIBID e experiências com a aprendizagem de Espanhol entre Unipampa e escolas públicas na cidade de Bagé

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Educativa / Prefeitura Municipal de Bagé.
v.1, n.1, (2009). - Bagé: Ediurcamp, 2021.

Anual

ISSN: 2178-5236

1.Educação- Periódicos. 2.Cultura – Periódicos.
I.Prefeitura Municipal de Bagé.

CDD: 370



ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

MERENDA EM CASA NA PANDEMIA

Implementadas em Bagé no ano de 2019 e oficializadas pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM em 2020 e 2021, as EMCMEF São Pedro e Dr. João Severiano da Fonseca se tornaram uma das referências no método de ensino no estado.

Proposta do Legislativo Municipal, o Merenda em Casa surgiu em meio à pandemia de coronavírus, em 2020, para oferecer aos alunos de famílias carentes uma segurança nutricional durante as aulas remotas e as dificuldades na economia. Foram entregues mais de 2,2 mil marmitas diariamente nas escolas, totalizando mais de 40 mil pratos a cada mês, durante mais de um ano.



ESCOLA CÍVICO-MILITAR SÃO PEDRO

Em 2020 foi reinaugurada, após reformas internas e externas, como Escola Cívico-Militar pelo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. A escola receberá recursos de R\$ 3 milhões para ampliação de sua infraestrutura.



ESCOLA CÍVICO-MILITAR DR. JOÃO SEVERIANO DA FONSECA

Em 2020 foi reformada e transformada em Cívico-Militar e, em 2021 foi oficialmente integrada ao PECIM, pelo modelo auto fomentada pelo município.

RECONHECIMENTO REGIONAL

As duas Escolas Cívico-Militares recebem constantes visitas de delegações de cidades vizinhas, para conhecerem o modelo de ensino e sua estruturação. Os índices do IDEB também apresentaram melhoras significativas dentro das instituições, fruto da parceria entre os monitores, professores, alunos, equipe diretiva e a comunidade escolar.



KIT'S CAFÉ DA MANHÃ

Para complementar a oferta da seguridade nutricional dos estudantes, durante a pandemia, o Governo Municipal distribuiu também kit's com leite, bolachas, geleia, café e achocolatado para o café da manhã dos alunos.



ZONA RURAL ATENDIDA COM SACOLÕES E KITS DE MATERIAIS ESCOLARES

Os alunos residentes nas zonas rurais do município contaram com a ajuda mensal de sacolões e kits com cadernos, lápis, canetas, borrachas e régua para as atividades escolares.



11 NOVOS ÔNIBUS ESCOLARES

A frota de ônibus escolares da rede pública municipal está em processo de renovação, com **11 novos veículos de transporte** já recebidos! Oito ônibus foram oriundos do MEC no valor total de R\$ 1,712 milhão. Os outros três veículos foram comprados por intermédio de emendas parlamentares. Um veículo pelo deputado federal Afonso Hamm, no valor de R\$ 214 mil; outro pelo deputado federal Afonso Motta, no valor de R\$ 222,9 mil; e o último pelo então deputado federal Onyx Lorenzoni, no valor de R\$ 199,9 mil. O investimento total somou mais de **R\$ 2,3 milhões**. Os veículos do município percorrem, diariamente, mais de **7 mil km de estradas rurais**.

VIDEOAULAS COM A TV CÂMARA BAGÉ
Com quase 300 videoaulas produzidas e cerca de 100 profissionais envolvidos, como professores, intérpretes de LIBRAS, editores e câmeras, as aulas veiculadas em Canal Aberto do Legislativo Bageense também já somam quase 170 mil visualizações no YouTube.



PENDRIVES PARA ALUNOS DA ZONA RURAL
Cerca de 100 Pendrives de 16Gb de espaço, foram entregues aos estudantes da zona rural do município para que pudessem utilizar audioaulas, devido a distância e a inexistência de sinal de televisão, rádio e internet



ESCOLA POLO PARA SURDOS
Bagé hoje faz parte de um seleto grupo de cidades que possuem uma instituição pública de ensino totalmente bilíngue e polo para alunos surdos, a EMEF Fundação Bidart, que também passou por uma reforma completa de sua rede elétrica em 2019.



TRÊS NOVAS ESCOLAS INAUGURADAS

E OUTRAS 34 REVITALIZADAS!

EMEI Anelise A. Ravazza - EMEI Conceição Moreira - EMEI João de Deus Lima Galvão - EMEI Iria de Jesus EMEI Dr. Penna - EMEI Filomena Kalil - EMEI Julieta Balestro - EMEI Manoelina Araújo EMEI Nossa Senhora do Carmo - EMEI Zita Vargas- EMEI Senador Darcy Ribeiro - EMEI Tanisa Budó EEI Pequeno Vicente de Paula - EMEF Maria de Lourdes Molina - EMEF Visconde Ribeiro EMEF José de Abreu - EMEF Telmo Candiota - EMREF Líbio Vinhas - EMEF Padre Germano EMEF Pérola Gonçalves - EMEF Bidart - EMEF Roberto Madureira Burns - EMEI Luíz Maria Ferraz EMEF Antônio Sá - EMEF José Otávio - EMEI Prof.º Análio - EMCMEF São Pedro - EMEI Tupy Silveira EMCMEF Dr. João Severiano da Fonseca - EMEI Lions Clube Solidariedade - EMEI Maria Alves Peraça EMEF Gal. Emilio Luiz Mallet - EMEI Frederico Petrucci - EMEI Lions Clube Solidariedade



MAIS DE R\$ 316 MIL PARA O REAPARELHAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS

11 ESCOLAS CONTEMPLADAS E TRÊS EM ANDAMENTO

Mais de **R\$ 316 mil** vindos do Ministério da Educação (MEC), através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para 11 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's). Oriundo do Programa Sala de Recursos, o valor é destinado às escolas públicas para que seja aplicado na renovação e requalificação de Salas Multifuncionais e Bilíngues, a fim de melhorar a qualidade da educação inclusiva na instituição. As equipes diretas já possuem um planejamento de como irão investir os valores, como na compra de jogos, impressora 3D, plastificadoras, tablet's, notebook's, microscópios e lousas digitais.

PROJETO

Desafio da Medalha - Gamificação nas aulas de Educação Física

Cristiane de Almeida Herbstrith¹

O Ministério da Educação (MEC), em 17 de março de 2020, publicou a Portaria nº 343, deixando autorizada pelo prazo de 30 dias ou, em caráter excepcional, podendo ser prorrogada enquanto durar a pandemia a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Vários estados e municípios acataram as recomendações do MEC, e a

experiências, buscando formações, cursos e aprendendo como lidar com a situação que estávamos vivendo. Não foi uma tarefa fácil para todos os envolvidos, professores, gestores, pais, alunos, mas aos poucos fomos conhecendo novas possibilidades que darão continuidade para além do período de pandemia.

Diante da realidade o professor se viu desafiado, criando e buscando diversas estratégias, diversificando suas aulas e procurando manter os alunos, de alguma forma, envolvidos, participativos e engajados no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista todos os desafios e dificuldades impostos. O professor, muitas vezes, se viu não só no papel de ensinar, mas também no de aprender. E para isso, foi preciso que as escolas e os professores reformulassem suas práticas pedagógicas.

Uma das estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física foi a gamificação que conforme Viana et al. (2013) “[...] corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico.”

Para Fardo (2013), o fenômeno da gamificação é emergente e atual e vem se espalhando pela educação, aplicado como estratégia de ensino e aprendizagem, dirigida a um público denominado geração gamer. A pandemia vem como um acelerador desse processo.

Sendo assim, o projeto foi desenvolvido com os alunos da turma do 8º ano da E.M.E.F Kalil A. Kalil,

elaborado pela professora de Educação Física, sendo realizado durante o 1º e o 2º trimestres de 2021, e teve como objetivo principal oportunizar aos alunos o aprendizado dos conteúdos por meio de uma proposta diferenciada a fim de contribuir para o engajamento nas atividades propostas.

Durante o desenvolvimento das aulas de Educação Física foi lançado o Projeto do Desafio da Medalha, realizado em duas etapas: no 1º trimestre de 2021 foi combinado com os alunos que ao longo do trimestre algumas atividades seriam respondidas através do Google Formulário, as atividades retornadas em dia dariam ao aluno a premiação de uma medalha virtual, ao final do trimestre aquele ou aqueles alunos que tivessem conquistado o maior número de medalhas receberiam como prêmio um certificado e um “mimo”. Ao final do 1º trimestre, vários alunos conseguiram conquistar suas medalhas virtuais, e oito alunos conquistaram todas as medalhas se consagrando vencedores.

Já no 2º trimestre os combinados foram modificados, a participação foi muito significativa. Para este trimestre foram estabelecidas as seguintes regras: as atividades continuariam através do Google

Formulário, porém todas continham certa pontuação, aqueles alunos que respondessem dentro do prazo pré-determinado dobrariam sua pontuação, todas as atividades do trimestre gerariam pontuação, assim como o retorno na data estabelecida. Assim, ao final do trimestre foi premiado o “Top 10”, as dez maiores pontuações receberam seu certificado e “mimo”.

Os resultados dos vencedores foram divulgados através de um vídeo e suas pontuações através das redes sociais.

E assim, fomos buscando novas estratégias para as práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem e a participação dos alunos, propondo experiências diferenciadas e com o envolvimento ativo dos mesmos.

Podemos concluir que a gamificação, utilizada nas aulas de Educação Física durante o período de ensino remoto como estratégia metodológica, mostrou-se uma ferramenta capaz de transformar a relação do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a motivação dos alunos e proporcionando que esses processos se materializassem através de uma competição divertida e prazerosa.



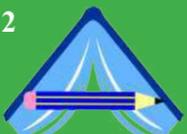
rede municipal de Bagé, a partir do dia 19 de março, deu início ao fechamento das escolas, como meio de conter o avanço do COVID-19, de imediato passando a atender aos alunos através das redes sociais.

No ano de 2020 foi preciso nos adaptarmos de forma abrupta às novas ferramentas tecnológicas, na base da tentativa do acerto e do erro, compartilhando

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p.39, 17 mar. 2020. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/Portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> > . Acesso em 04 setembro 2021.
- FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. RENOTE, v. 11, n. 1, 2013.
- VIANNA, Y [et al.]. Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013

¹Doutoranda em Educação Física. Professora de Educação Física dos Anos Iniciais e Finais na E.M.E.F. Kalil A. Kalil. Email: cris.herbstrith28@gmail.com



PROJETO

Vivenciando experiências significativas e afetivas na Educação Infantil com crianças bem pequenas e pequenas

Daiane Ames Berwanger¹

Gelci Cláudia Gantes Martins²

Liliane Soares Ferreira dos Santos³

Este projeto foi realizado em turmas de Maternal II e Pré I, na Escola Municipal de Educação Infantil Filomena Kalil, com crianças na faixa etária de 03 a 04 anos, no mês de agosto de 2021, tendo a finalidade de criar vivências significativas e cheias de afeto, onde as crianças retomassem o encanto e a alegria em frequentar a escola de maneira presencial, encontrando um ambiente desafiador e repleto de estímulos. O retorno com suas expectativas e emoções, permitindo o acompanhamento e observação das professoras, com seu olhar atento e sensível, podendo perceber as necessidades e criando oportunidades para que as crianças alcançassem os objetivos compreendidos, segundo a BNCC:

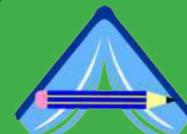
Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tornando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. (BRASIL, 2017, p. 44)

Durante sua realização, foram preparados os ambientes das salas de aula, respeitando as necessidades individuais e coletivas das turmas envolvidas, disponibilizando materiais apropriados para a exploração e trabalho das crianças.

Estes materiais pensados e produzidos pelas professoras, com trocas de ideias e experiências, em sua maioria com inspirações na metodologia montessoriana, que possui seis pilares, entre eles, ambiente preparado, adulto preparado e criança equilibrada, o que vai ao encontro do nosso projeto. Todo ambiente é preparado e organizado para despertar o interesse e o encantamento da criança,

sempre sob o olhar atento das professoras, percebendo seus alunos com suas habilidades e dificuldades. Montessori dizia:

Há sempre uma professora a orientar, é verdade; mas são as coisas de vários gêneros que “chamam” as crianças conforme as idades. A luz, as cores, a beleza dos objetos coloridos são outras tantas “vozes” que atraem a atenção da criança e a convidam à ação. Todo esse conjunto goza de tal eloquência que nenhuma professora conseguiria igualar: “pega-me”, dizem; “conserva-me”, “põe-me em meu devido lugar”. (MONTESSORI, 1965, p. 83)



Um ambiente belo e acolhedor, com materiais expostos em estantes baixas, ao alcance das crianças, separados em bandejas para possibilitar a escolha da criança de acordo com o seu interesse. “O material está ali exposto, a criança só precisa estender a mão para pegá-lo.” (MONTESSORI, 1965, p.96). Cada material é organizado para desenvolver uma habilidade ou competência, convidando a criança ao trabalho com calma e concentração, colaborando com uma rotina segura e de confiança, em um ambiente de respeito entre as crianças e sendo respeitadas em suas individualidades, de acordo com o que diz os princípios éticos encontrados nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil, “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, 2010, p.16)

A natureza está presente, também, dentro da sala de aula através de cestos de explorações, onde são ofertadas experiências sensoriais com texturas, temperaturas, cores, sons, pesos e cheiros utilizando para isso pedras, madeiras, conchas e porongos.

A avaliação se deu através da observação diária das atividades, percebendo as necessidades e experiências, durante os trabalhos, brincadeiras e interações das crianças com o cotidiano.



BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Mec, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Mec, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>, Acesso em: 12 de set 2021.

MONTESSORI, Maria. Pedagogia Científica. São Paulo, Livraria Editora Flamboyant, 1965.

¹Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Gestão em Educação Infantil e Docência, daianeberwanger@hotmail.com

²Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, gelciClaudiaGantesMartins@gmail.com

³Graduanda em Pedagogia, liliane-dossantos@hotmail.com

PROJETO

Estreitando distâncias, fortalecendo laços

Hélen Rose Pinheiro Fróes¹

O Orientador Educacional integra as equipes gestoras das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bagé, desde 2007, e tem uma importância relevante, pois um dos princípios profissionais é atuar na formação integral do ser humano. Diante das mudanças impostas pela pandemia da Covid-19 que, em meados de março de 2020, levou-nos ao fechamento das escolas, emerge a necessidade de ressignificar práticas educativas já consolidadas e o contato com os alunos que, até então era presencial, passa a se dar pelos meios de comunicação, ou através da ida destes até a escola para retirada e entrega de material impresso.

O projeto “Estreitando distâncias, fortalecendo laços” surgiu a partir da necessidade percebida pela Orientadora Educacional da Escola Dr. João Thiago do Patrocínio de se ter um espaço de fala e de escuta

onde os alunos pudessem conversar sobre assuntos que não estivessem diretamente vinculados ao processo ensino-aprendizagem. Além disso, os encontros virtuais possibilitaram acompanhar as vivências dos alunos, estabelecer um contato contínuo e planejado, e criar um ambiente onde eles pudessem se sentir acolhidos, ainda que de forma virtual.

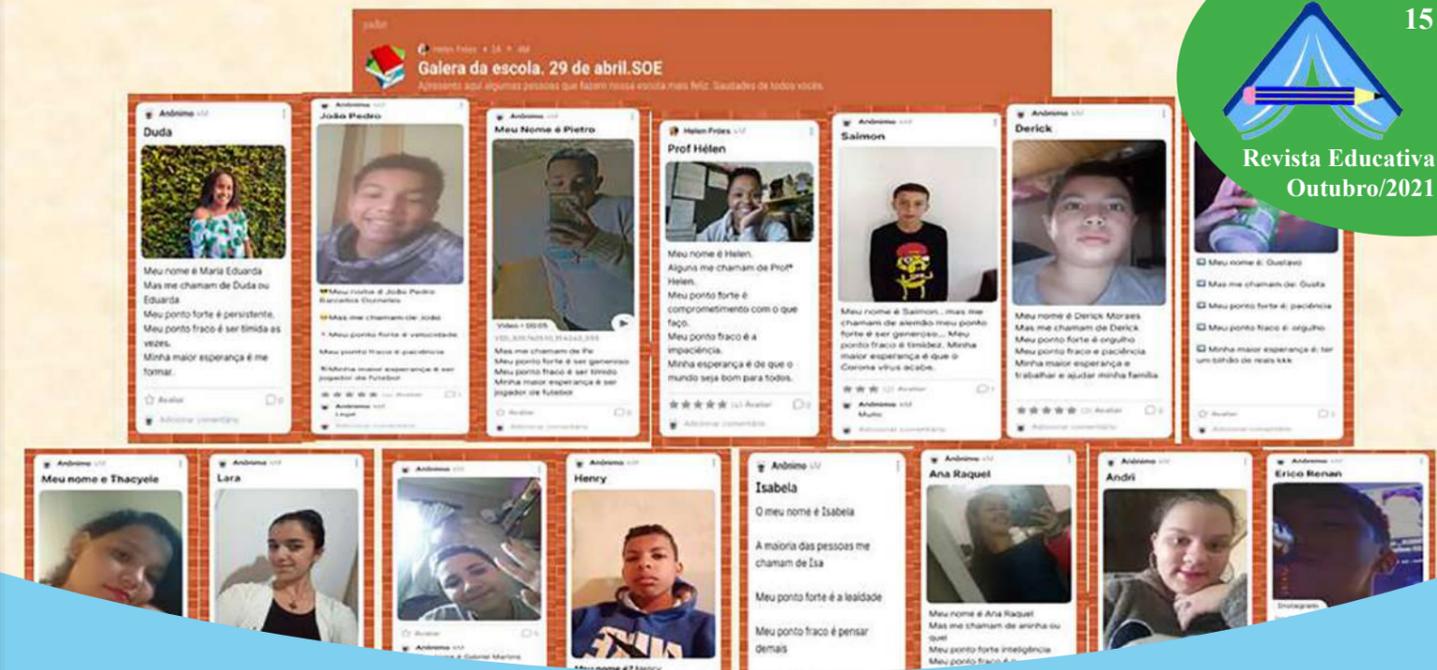
Foram sujeitos do projeto os alunos das turmas de anos finais, 6º, 7º, 8º e 9º anos. As atividades ocorreriam às quartas-feiras, numa periodicidade quinzenal, tendo duração de uma hora para cada turma, assim distribuídas: das 8h às 9h com a turma do 9º ano, das 9h às 10h com a turma do 8º ano, das 10h às 11h com a turma do 7º ano e das 11h às 12h com a turma do 6º ano.

Embasado na forma de organização das aulas e nas reflexões já apresentadas, o objetivo geral deste projeto foi de proporcionar aos alunos dos anos finais, em atividades remotas, um espaço de acolhida, reflexão, fala e escuta saudável, através da plataforma Google Meet. Os objetivos específicos foram de aplicar dinâmicas adaptadas ao momento remoto; destacar a importância de manter o vínculo com a escola, com os colegas e com as atividades escolares; desenvolver escuta empática.

O desenvolvimento do projeto teve início com a inserção da Orientação Educacional no horário fixo de aulas e com a criação da disciplina Orientação Educacional dentro da plataforma Google Classroom. No dia que antecedia a aula, os alunos recebiam um lembrete para estarem com a Orientadora Educacional durante os horários estabelecidos. Era pedido que viessem preparados para abrirem as câmeras, aumentando assim, em todos os participantes, o sentimento de acolhida.

Durante os encontros, foram aplicadas dinâmicas que nos proporcionaram abordar assuntos do interesse dos alunos. Este tempo também foi utilizado para conversar sobre o acompanhamento das aulas remotas, organização de horário de estudo e avaliação. Relato aqui três das atividades desenvolvidas:

a.UM ANO DE ESCOLA FECHADA. E AÍ?



Atividade postada nas turmas de anos finais, na plataforma Classroom, dentro da disciplina de Orientação Educacional: “Já faz mais de um ano que estamos distantes. Alunos saíram e chegaram. Muitas coisas aconteceram em nossas vidas. Então proponho uma atividade para nos apresentarmos e contarmos um pouco sobre como estamos. Então vamos ver o que é para fazer abaixo:

Escreva um texto contando quem tu és, como chegaste à nossa Escola, o que pensas dela, se tens saudades, do que tens saudades, como fazes para estudar e fazer as tarefas, ou não fazes, como está a vida em família... Enfim, apresentei uma série de caminhos possíveis, mas o melhor é ouvir teu coração e compartilha quem tu és conosco.

Aguardo vocês! “Abaixo compartilho parte do texto da aluna do 7º ano:

Meu nome é Maria Eduarda, entrei na escola E.M.E.F. Dr. João Thiago Do Patrocínio quando eu tinha 5 anos, começando o pré II no ano de 2013. Fiz muitas amizades novas, e conheci muitas pessoas legais e amigáveis. Penso que a escola é um lugar que aprendi e até hoje aprendo coisas novas. Tenho saudades de estar nas aulas presenciais, de rever meus amigos e professores. Todos os dias separo um tempo para mim estudar, rever conteúdos, realizar atividades e fazer às aulas online. MARIA EDUARDA.

b.BARALHO DAS HABILIDADES EMOCIONAIS: O baralho habilidades emocionais é composto de 106 cartas cujo objetivo é levar o jogador a refletir sobre a inteligência emocional intrapessoal e a interpessoal. O desenvolvimento do jogo foi adaptado para o virtual onde, três cartas eram selecionadas pela orientadora educacional, os alunos então, utilizando o recurso de áudio indicavam qual das três gostaria de responder. Imediatamente a pergunta era visualizada por todos, lida pela orientadora e respondida pelo aluno.

c.GALERA DA ESCOLA: Através do aplicativo PADLET foi criado um mural com alunos dos anos finais. Durante a aula, os alunos receberam o link de acesso e, no aplicativo, digitaram suas características e colocaram uma foto. O mural ficou disponível por alguns dias e os alunos puderam interagir entre si.

Ao longo dos meses, as atividades foram sendo desenvolvidas com objetivo de estreitar, fortalecer e revigorar os laços afetivos dos alunos entre si, com os profissionais da Escola e com as atividades escolares. A avaliação foi feita através do diálogo com os participantes e pode-se perceber que as propostas foram bem aceitas e conseguimos, coletivamente, criar um espaço de fala e escuta respeitosa e empático. Estar neste espaço virtual foi enriquecedor e diminuiu distâncias no momento em que estar distante nos possibilitou estar fisicamente saudáveis.



¹Orientadora Educacional nas Redes Municipal e Estadual, no município de Bagé/RS. Formada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela URCAMP. Especialista em Educação e Diversidade Cultural pela UNIPAMPA, campus Bagé. E-mail: helenzinhafrões@gmail.com, helenzinhafrões@icloud.com.

PROJETO

Projeto conhecer para cuidar: inspirando vida

Josiane Brito Bechuetti Lomes¹

Camila Dutra de Garrido²



avaliativo foi realizado a partir do envolvimento de cada criança e sua família durante as atividades propostas, por meio do diálogo coletivo e individual com os familiares e as crianças, dos registros com fotos, áudios e vídeos. É importante salientar que a Escola utiliza portfólios como documentação pedagógica individual de cada criança, sendo esse construído processualmente e entregue para cada família ao fim dos semestres.

Consideramos ainda que, ao propor um currículo que coloca as crianças como centro do planejamento, refletindo e retroalimentando nossas práticas por meio da escuta sensível, da partilha de responsabilidades, estamos praticando uma gestão democrática, corresponsabilizando a equipe de profissionais e as famílias com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica integral para as infâncias.



Entendemos que na escola de Educação Infantil as crianças, desde muito pequenas, vivem outras experiências que não as da família: ampliam relações, percepções, questionam, participam, criam estratégias ao agir sobre o mundo, desenvolvendo-se e construindo aprendizagens, num ambiente em que a solidariedade, a partilha e o respeito precisam nortear as ações desenvolvidas.

Assim, partindo dos contextos e demandas cotidianas, nos aventuramos a inovar, a (re) significar as questões que nos acontecem, pautadas pelos princípios éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2009), entendendo que a escola é espaço para viver o que potencializa nossas existências, individual e coletivamente. Enquanto demanda da contemporaneidade, de um cotidiano em que, mesmo numa cidade pequena, ano após ano as crianças estão mais imersas num mundo virtual, limitado-se a uma tela, e cada vez mais afastadas da natureza, da vida, dos sentidos, concordamos com Louv (2018) quando diz que: “em um intervalo de poucas décadas, a maneira como as crianças entendem e vivenciam a natureza mudou radicalmente.”

Nessa direção, sentimos a necessidade de “desemparedar”, de “reconectar” crianças e natureza neste período em que surge uma pandemia mundial, quando todos precisam estar isolados em suas casas e evitar o contato social. Por isso, a Escola buscou um novo propósito de conexão, sendo esse com a natureza. Desemparedar, para nós, pressupõe criar tempos para sentir a terra, o barro, o vento, a chuva, o sol... Desemparedar pressupõe assumir os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento, pressupõe viver experiências por múltiplos caminhos, embora estejamos “enclausurados” em nossas casas.

Há tempos, compreendemos, enquanto equipe, a necessidade de transformar profundamente nossa

maneira de pensar, de sentir e de viver a Educação Infantil e, por isso, continuamente nos movemos na busca de outras práticas que contemplem as crianças da Zezé enquanto protagonistas de suas histórias, de suas aprendizagens, numa relação autoral e íntima com as profissionais da escola e com suas famílias.

Na escola, percebemos a especial afeição de crianças pela natureza, observamos a liberdade de movimentos e o encantamento pelo natural é capaz de aguçar e sensibilizar. Os mistérios e as surpresas da vida, expressos em todos os seres, coisas e fenômenos, intrigam e inquietam as crianças, que não cansam de investigá-los, de questioná-los.

Tiriba (2010), salienta que

[...] como seres da natureza cuja identidade se constitui na interação com os membros de uma espécie que possui especificidade histórica, cultural, racional, lingüística e política as crianças só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos espaços onde vivem e convivem. (TIRIBA, 2010, p.04)

O objetivo geral foi possibilitar às crianças ambientes desafiadores, com a oferta de experiências de explorações, bem-estar, confiança, relacionamentos e aprendizagem, com ambientes naturais de fácil acesso e rico em elementos da natureza.

Tendo em vista o período de isolamento social, para a organização e desenvolvimento deste projeto a

Escola criou grupos em aplicativo de mensagens com as famílias de cada turma atendida. Nesses canais, além dos diálogos sobre o cotidiano e a manutenção de vínculos, as profissionais também encaminharam orientações para o desenvolvimento das propostas de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

O projeto foi desenvolvido no ano letivo de 2020, cujas famílias foram provocadas, inicialmente, a criar em casa um ambiente em que cada criança plantasse o que fosse de seu interesse (horta, jardim, chás, flores, plantas, etc.) e que, juntamente com o andamento do projeto, essa fosse cuidada por todos da casa. Posteriormente, cada professora, de acordo com o nível da turma (berçários, maternais e pré-escola), enviava semanalmente atividades a serem realizadas, podendo ser citadas as seguintes: exploração de material não estruturado; cuidados com animais de estimação da família; desenho com elementos da natureza, exploração em geral de espaços da natureza que estejam ao alcance das famílias; pesquisa com elementos da natureza, recebimento de caixa com vários elementos para construção e desenvolvimento de atividades, entre outras.

Assim como nossas crianças, a equipe de profissionais da escola também vivenciou este projeto. A equipe gestora enviou para cada profissional da escola uma carta de acolhimento e carinho, juntamente com sementes de amor-perfeito, simbolizando a fé de todos nestes tempos difíceis que estamos passando.

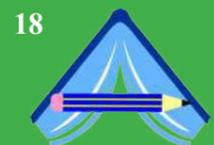
Devido ao momento pandêmico, o acompanhamento

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. - Brasília, MEC, SEB, 2010.
- LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do Transtorno do Déficit de Natureza. 1. Edição/2. Reimpressão São Paulo / 2018. p.29.
- TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e Educação Infantil. Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

¹Pedagoga, Especialista em Mídias da Educação, Especialista Supervisão e Orientação Educacional, atual diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares; Bagé. RS. ja.lomes@hotmail.com

²Pedagoga, Neuropsicopedagoga, supervisora da Escola Municipal de Educação Infantil Tupy Silveira; Bagé. RS. camilagarrido593@gmail.com



PROJETO

Projeto Dia Nacional da Matemática

Juçara Berenice dos Santos Munhós Gonçalves¹

Em comemoração ao Dia Nacional da Matemática, que ocorre no dia 6 de maio, a Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional - SMED solicitou aos professores do referido componente curricular da Rede Municipal de Bagé que realizassem, com seus alunos, atividades alusivas à data.

Sabe-se que a matemática é uma ciência que está presente no dia a dia de todos nós e que alguns alunos apresentam dificuldades no seu entendimento e outros ainda possuem aversão a esse componente curricular, questionando por vezes a razão de estudar alguns conteúdos matemáticos.

Por essa razão, este projeto foi desenvolvido no período de 27 de abril a 06 de maio de 2021, com 29 alunos do sétimo ano, Turma 70 da Escola Municipal Cívico-Militar de Ensino Fundamental Dr. João Severiano da Fonseca.

O projeto teve como objetivo geral reconhecer a importância da Matemática na escola e na vida e como objetivos específicos: pesquisar, abstrair, raciocinar, compreender, visualizar e operar com as possibilidades que a matemática oferece para despertar o raciocínio lógico e a criação de jogos e atividades que possam contribuir para aquisição de conhecimentos pelos alunos.

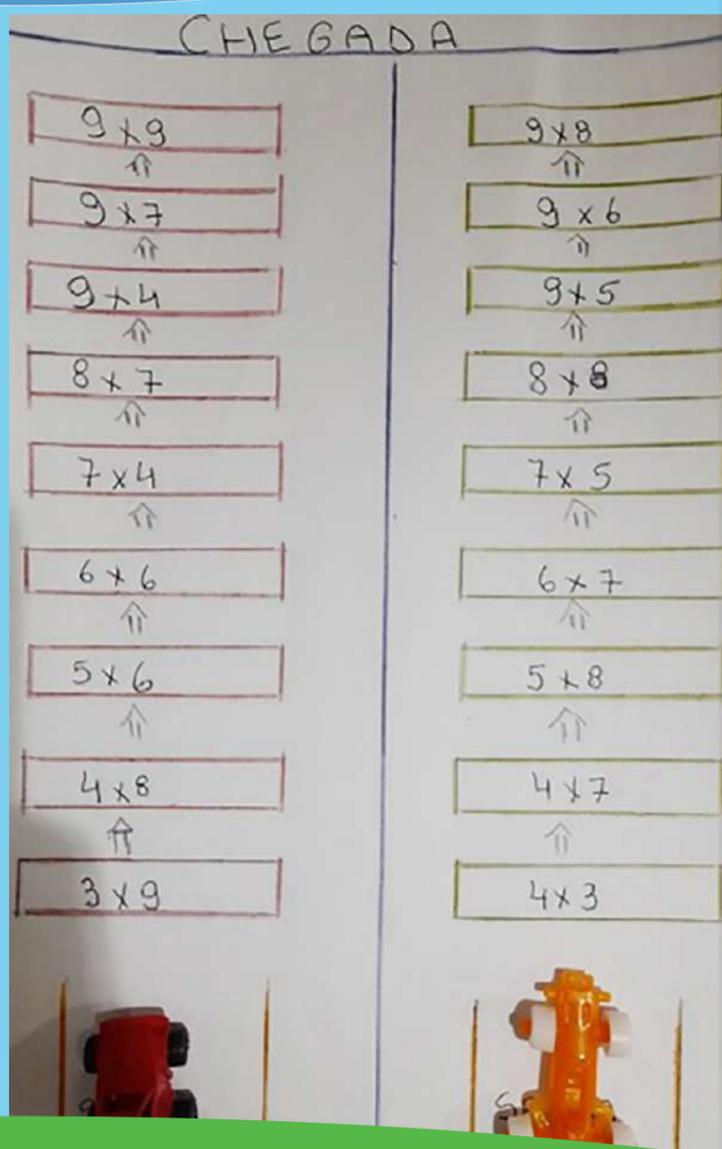
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontam que:

(...) a matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios (BRASIL, 1998, p. 27).

Desta forma, o processo de aprendizagem não pode limitar-se a uma simples memorização de regras, algoritmos ou fórmulas devendo proporcionar

aprendizados mais fecundos, significativos e prazerosos aos educandos.

Para dar início ao trabalho, foi postado pela professora através da plataforma Google Sala de Aula um breve texto acerca do Dia Nacional da Matemática e de seu Patrono. Após, foi solicitado aos alunos uma atividade prática que poderia ser um jogo, um



quebra-cabeças, uma maquete ou o que a imaginação idealizasse, com conteúdo matemático já estudado neste ano ou no ano anterior. Foi sugerida a pesquisa em livros didáticos e/ou na internet e que fosse construído com material que estivesse disponível em casa, por exemplo, papelão, madeira, E.V.A., tecido, material reciclado, etc., não havendo necessidade de gastos. A sugestão foi usar a imaginação e a criatividade de cada um, sendo estabelecida uma data para entrega e socialização com os colegas e professora, na aula on-line pelo Google Meeting, tendo em vista que, em decorrência da pandemia da Covid-19, estávamos afastados da sala de aula, trabalhando e tendo contato com os alunos apenas pelas plataformas digitais.

Durante a realização dos trabalhos os alunos, inconscientemente, mobilizaram diversas competências e habilidades, tais como: História da matemática; Coleta de dados; Raciocínio lógico; Educação matemática significativa e de qualidade; Números inteiros: usos, história, ordenação e operações; Múltiplos e divisores de um número natural e Geometria: Polígonos regulares - quadrado, cubo e triângulo, além da visualização e manipulação de material concreto.

A experiência vivenciada vai ao encontro da ideia de Santos (2007, p.33), quando afirma que “Ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento autônomo, a criatividade e a capacidade de resolver problemas dos alunos”.

A partir das atividades concretas propostas percebeu-se o interesse e a motivação dos alunos, bem como o envolvimento de pais e irmãos na elaboração de alguns trabalhos. Ademais, ficaram evidenciadas a motivação e a responsabilidade dos alunos e familiares em atender o que foi solicitado, proporcionando como resultado um aprendizado mais significativo em virtude de eles mesmos poderem escolher o que fazer e perceber a matemática de forma lúdica e criativa no seu trabalho e de seus colegas.

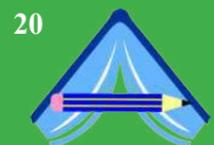
Assim, com a elaboração dos jogos os alunos demonstraram maior autonomia e confiança na resolução de questões, levando para a prática os conceitos matemáticos já estudados na teoria, em especial, as figuras geométricas e a tabuada na realização das operações, proporcionando a reflexão do conhecimento matemático e a contribuição positiva nas avaliações do trimestre e em todas as aprendizagens matemáticas daí para frente.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SANTOS, Josiel Almeida; FRANÇA, Kleber Vieira; SANTOS, Lúcia S. B. dos. Dificuldades na Aprendizagem de Matemática. São Paulo, 2007. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/.../File/.../matemática/Monografia_Santos.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

¹Graduação em Ciências Contábeis e Matemática, Especialista em Educação – Aspectos Legais e Metodológicos, Especialista em Mídias em Educação, Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão. E-mail: jubmunhos@gmail.com.



PROJETO

Desafio solidário E.M.E.F. Mallet – 60 anos

Lidiane Leão de Anunciação¹

O Desafio Solidário da E.M.E.F. General Emílio Luiz Mallet surgiu como uma iniciativa do Serviço de Orientação Educacional e teve início na semana de aniversário da escola, que em junho de 2021 completou 60 anos. Tem como público-alvo a comunidade escolar e a preocupação de suprir a necessidade de muitas famílias quanto ao vestuário, que aumentou bastante neste longo período de pandemia devido à Covid-19 e estende-se até o final do inverno do ano em curso.

O presente projeto justifica-se diante do desejo de envolver a comunidade escolar nas atividades alusivas ao aniversário da escola, bem como a oportunidade de suprir a necessidade das famílias no que diz respeito ao vestuário, que teve um aumento considerável, neste longo período de pandemia devido à Covid-19.

O Desafio Solidário tem como propósito despertar nas pessoas, principalmente em nossos alunos, o espírito solidário e de acolhimento ao próximo em tempos tão difíceis de isolamento social e grandes dificuldades financeiras, além de desenvolver a empatia e compaixão, valores cada vez mais escassos num mundo que ora se apresenta tão individualista.

A proposta do projeto é estimular as pessoas a doarem aquelas peças de roupas que não usam mais e que estão em boas condições de uso. Os doadores, por sua vez, também podem retirar peças que estão necessitando. A ideia é realizar uma troca solidária: quem tem doa, quem precisa retira, demonstrando amor, carinho e atenção uns pelos outros.

Na semana em que antecedeu as comemorações do



aniversário da escola, o projeto foi divulgado no Facebook e grupos de WhatsApp envolvendo até mesmo moradores do bairro que não têm filhos na escola. As trocas de peças acontecem na circulação de alunos e pais que vão à escola buscar e entregar as atividades escolares.

O projeto conta com ajuda de professores, pais, alunos e comunidade em geral que regularmente fazem doações de peças de roupas e calçados conforme a saída. É importante salientar que as atividades de troca foram intensas nos dias mais frios, já que neste inverno tivemos e ainda estamos passando por períodos de baixa temperatura.

Nossos alunos, pais e professores estão dando um bom exemplo de solidariedade e generosidade, especialmente, neste momento tão difícil de nossas vidas no enfrentamento de um vírus que mobilizou o planeta inteiro, momento de ajudarmos uns aos outros e aprender com o que está acontecendo: uma verdadeira lição de vida.

De Mario (2012), em sua obra Pedagogia da Sensibilidade, propõe utilizar-se dos preceitos morais a fim de conceder elementos que estruturam a construção do caráter

dos indivíduos. Salienta também que a base para essa construção é considerarmos, enquanto educadores, que a criança ou o adolescente são dotados de inteligência e sentimento, que aprendem através do amor, do exemplo e pelas próprias experiências vividas.

Ante o exposto, podemos concluir que trabalhar o espírito de solidariedade se faz cada vez mais necessário em qualquer espaço, mas na escola e em tempos de pandemia é ainda mais relevante e valioso.



PROJETO

Gincana Junina

Cíntia Simões Pires Storniolo¹

As festas caipiras, comemoradas no mês de junho, sempre envolveram professores, pais e alunos com decorações, brincadeiras, músicas, danças e comidas típicas. Famílias inteiras prestigiavam esse grande evento, participando com entusiasmo desse momento tão especial. Inesperadamente, a pandemia chegou, causando o fechamento necessário das escolas. Para evitar as aglomerações, as festas presenciais foram canceladas, mas a turma do 4º ano, da EMEF Dr. João Thiago do Patrocínio, festejou de uma maneira diferenciada, realizando uma Gincana Junina a distância, no período de 21 a 25 de junho, com o objetivo de incentivar o interesse pela cultura brasileira e a participação ativa dos alunos, oportunizando momentos de socialização, descontração e conhecimento, através de propostas lúdicas e cognitivas.

É indiscutível a importância do desenvolvimento deste tema com os alunos, não somente por contemplar toda uma riqueza de tradições, elementos, cores e símbolos, mas também por ser um assunto que transmite leveza e divertimento numa época tão delicada como esta, em que o distanciamento social tornou-se uma necessidade fundamental para preservarmos a nossa saúde.

O trabalho foi inicialmente explorado através do material impresso disponibilizado semanalmente a todos os alunos da turma, com atividades relacionadas ao tema, envolvendo as datas comemorativas do mês, a origem das festas juninas, os santos do mês, pescaria de cálculos, recorte e montagem de casal caipira, dentre outras atividades envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e de acordo com os níveis de aprendizagem de cada aluno.

Através das aulas online pelo Google Meet, a turma teve a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a nossa cultura, com a apresentação de símbolos juninos no ditado caipira, assistir vídeos do Youtube mostrando as grandes festas brasileiras e de participar da Gincana Junina, pois de acordo com Vygotsky, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem

na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos (BAQUERO, 1998).

A brincadeira começou com as tarefas sendo descritas no Grupo da turma no Telegram, onde as três primeiras deveriam estar prontas para a hora da gincana e as outras, seriam feitas, no decorrer da gincana. Todo aluno que cumprisse a tarefa receberia pontos, os quais ficariam acumulados até o final. Quem marcasse mais pontos seria o(a) Caipira Vencedor(a). Considerando que a proposta da Gincana aconteceria através do Meet, as primeiras tarefas apresentadas foram:

- Decorar o espaço onde o aluno assistiria à aula;

- Estar caracterizado com roupas e acessórios caipiras;

- Apresentar uma comida típica, doce ou salgada.

As demais tarefas foram propostas durante a Gincana, tais como:

- O que é? O que é?

Escondido nas bandeirinhas;

- Listagem de palavras com “Tem na Festa Junina”, de acordo com a letra inicial sorteada;

- Desafio dançando Quadrilha.

O que seria apenas uma gincana, transformou-se, também, em um lanche coletivo virtual, porque enquanto a gincana acontecia, todos os alunos aproveitaram para saborear a sua própria comida típica. No final da brincadeira, os pontos foram somados e os vencedores nomeados.

O resultado desta proposta diferenciada e adaptada ao nosso atual momento foi muita diversão! Todos participaram com entusiasmo das atividades, cumpriram as tarefas de acordo com as suas possibilidades, interagiram de maneira saudável, segura e prazerosa. Alguns alunos brincaram junto com seus responsáveis, os quais também dançaram e riram bastante. No final, todos foram vencedores, independentemente da pontuação, pois além de conhecerem as tradições caipiras, puderam aprender, brincando em casa. Infelizmente, nem todos os alunos da turma tiveram a oportunidade de participar da gincana, devido à condição financeira das famílias sem acesso à internet, ou por dificuldades com o aparelho celular, mas todos receberam o material impresso, o qual também contemplava atividades divertidas sobre o tema.



BIBLIOGRAFIA

DE MARIO, Marcus. Pedagogia da sensibilidade. São Paulo: Editora Mythos, 2012.

¹Graduada em pedagogia, pós-graduada em Gestão Escolar, Facilitadora de Círculos de Construção de Paz conflitivos e não conflitivos com formação pela AJURIS Escola de Magistratura. E-mail: lidianunciacao@gmail.com.

BIBLIOGRAFIA

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

¹Professora graduada em Pedagogia, Ed. Infantil e Anos Iniciais; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Atendimento Educacional Especializado – AEE e pós graduanda em Neuropsicopedagogia.

PROJETO

É brincando que se aprende - a importância das brincadeiras durante o período das aulas remotas

Michele de Oliveira da Rosa¹

Durante este período inusitado de pandemia, nos vimos num momento de aulas remotas, sem contato direto com nossas crianças, sem poder observá-las no dia a dia. Então como propor atividades que fizessem sentido para elas, e, que fossem fáceis e práticas para as famílias realizarem

ou auxiliarem seus filhos? Qual tipo de atividade poderia contribuir mais para o desenvolvimento e aprendizagem de nossas crianças, independente do lugar em que elas estivessem, seja em casa ou na escola?

Diante destes questionamentos, surgiu a proposta do brincar (da brincadeira), isso porque, sabe-se que brincar não é apenas um passatempo para as crianças. Brincando, elas amadurecem, interagem, administram emoções e aprendem, inclusive sobre a dinâmica de relacionamentos. Além disso, desenvolvem habilidades essenciais para um crescimento saudável e um melhor aprendizado.

“Os primeiros anos de vida são marcados por descobertas, experiências e aprendizagens que se dão, principalmente, por meio da interação” (NOVA ESCOLA, 2006, p.11). Por isso, é importante explorar ao máximo essa relação de aprendizagem com as crianças durante uma brincadeira.

Pensando nisso, o projeto “É brincando que se aprende”, realizado com a turma de Maternal 2 da E.M.E.I. Conceição Moreira, durante o período de 08/03/2021 a 30/07/2021 teve por objetivo, oportunizar às crianças, através das brincadeiras, o seu desenvolvimento e aprendizagem, por meio de situações de exploração, manipulação e descobertas, tornando desse modo, suas aprendizagens prazerosas, criativas e significativas, de acordo com suas percepções infantis.

Iniciamos nosso projeto com duas brincadeiras dirigidas, logo na primeira semana de aula. A primeira brincadeira foi a pescaria com tampinhas e depois a brincadeira musical dentro e fora.

Brincadeiras com faz de conta, fizeram parte do



nosso projeto, e uma que causou maior encantamento das crianças foi a “Mágica das cores”, quando as crianças brincavam de dizer palavrinhas mágicas, sacudir a garrafinha e ver a magia da água “mudar de cor”, deixando de ser transparente, para a cor que foi preparada pela família anteriormente.

Brincadeiras de sopro, para auxiliar a respiração e fortalecimentos da musculatura facial, também causaram grande satisfação para todos que a realizaram.

Exploramos o tema da cultura indígena e as crianças adoraram confeccionar e brincar com suas petecas e maracás.

Confeccionamos garrafinhas sensoriais, quando as crianças adicionaram os materiais em suas garrafas: E.V.A., glitter, tinta, água e acompanharam o movimento desses materiais em seus brinquedos. Brincadeiras com elementos da natureza, de equilíbrio, de alinhavo, com fantoches e massinha, também foram contempladas em nosso projeto. No

mês de junho, também foram realizadas brincadeiras típicas das festas juninas como: argolas e pescaria.

Com o desenvolvimento deste projeto, foi possível perceber que, através das brincadeiras, as crianças exploraram os materiais e situações que foram disponibilizados utilizando suas curiosidades inatas e criatividade para realizá-las. Pôde-se ver, também, suas expressões de surpresa, de alegria, de frustração ao realizar as brincadeiras, sentimentos e sensações essas que estão diretamente ligadas à sua aprendizagem, ao seu modo de perceber o mundo e assim adquirir conhecimentos através dessas situações de exploração e ludicidade.

Para a realização e sucesso desse projeto, não se pode deixar de mencionar que, a participação das famílias foi de fundamental importância, pois mesmo envolvidas em suas atividades diárias, disponibilizaram tempo, materiais e afeto para auxiliarem seus filhos nas mais diversas brincadeiras propostas.





Trilha das emoções

Cíntia Simões Pires Storniolo¹

Bagé, 01 de Setembro de 2021.

Estimados/as Colegas dos Anos Iniciais:
Sinto-me honrada em ter a oportunidade de compartilhar com vocês uma experiência prazerosa e significativa, desenvolvida mês passado na EMEF Dr. João Thiago do Patrocínio.

Desde o início do ano letivo, sou a professora responsável pela turma de 4º ano dessa Escola. Conheci meus alunos através da tela de um computador, de uma forma muito diferente daquela que já estávamos acostumados. A pandemia da Covid-19 nos privou da recepção calorosa com beijos e abraços, brincadeiras de mãos dadas, desenvolvendo a integração do grupo e o vínculo conosco.

As propostas pedagógicas vinham acontecendo através do ensino remoto, com atividades impressas e aulas online pelo Google Meet, o que não tenho vergonha de dizer a vocês, representou um grande desafio: dominar as novas tecnologias, planejar e desenvolver aulas atrativas, significativas, que estimulassem o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento, não foi uma tarefa fácil, mas consegui!

Quando chegou a notícia de que finalmente voltaríamos às aulas presenciais, meu coração se encheu de alegria! Acredito que vocês também ficaram felizes! Afinal de contas, eu já estava cansada de ficar em casa e com saudade da rotina escolar, e vocês?

Hora de planejar esse acolhimento, neste novo formato de organização e seguindo todos os cuidados com os protocolos de segurança. Tive a ideia de realizar um jogo de trilha, a Trilha das Emoções, onde o caminho percorrido seriam os emojis com perguntas sobre alegrias, tristezas, frustrações, surpresas e situações diversas que tivessem acontecido com eles durante o período em que estavam somente em casa. “Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto à própria inteligência e que, como ela, está presente no ser humano [...]” (GALVÃO, 1963, p. 12). O ponto de partida da trilha era a família e a chegada, seria na nossa Escola.

Para que não houvesse troca de materiais entre os alunos, como marcadores e dado, cada criança utilizou seu próprio estojo escolar, ou algum outro objeto pessoal, para percorrer o caminho da trilha.

Para saber quantos emojis deveriam avançar, bastava apontar para uma das cartas, dispostas na minha mesa, viradas para baixo, eu as desvirava e mostrava para a turma o número sorteado. Logo no início do jogo, os alunos demonstraram timidez ao falar sobre questões familiares e pessoais, mas conforme a brincadeira foi tendo continuidade, revelações surpreendentes foram surgindo. Eles relataram sobre seus maiores medos, sonhos, problemas que as famílias tiveram que enfrentar na pandemia, como desemprego, dificuldade financeira, as pessoas que perderam a batalha contra a Covid-19 e, infelizmente, faleceram.

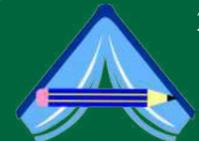
Um dos assuntos mais comentados entre eles durante o jogo, era a saudade da escola, a vontade de estar perto dos amigos novamente e das dificuldades que tiveram com relação às atividades escolares, pois a maioria não tinha acesso à internet e/ou auxílio dos pais em casa. Outros reclamaram muito de suas próprias mães, acreditam? Dizendo que elas não tinham paciência para ensinar e ajudar, que todas estavam sempre muito cansadas com o trabalho de casa, filhos e algumas atarefadas com seus próprios empregos... Pobres mães! A pandemia mudou a vida de todo mundo mesmo, e nós, educadores por vocação, passamos a ser mais valorizados e compreendidos, justo num momento tão complicado como este.

O que fica desta simples atividade, meus caros colegas, é a importância de termos em nossas aulas, a oportunidade dos nossos alunos falarem, desabafarem, exporem suas ideias, desejos e, até mesmo, reclamações. Eles precisam confiar na gente! Precisam ser críticos! A educação é uma via de mão dupla, onde experiências se constroem dia a dia, através do afeto, vínculo positivo e diálogo. Digo a vocês que, o resultado da Trilha das Emoções, foi muito melhor que o esperado. Eles adoraram! Todos chegaram ao local desejado, a Escola! E agora, é só dar continuidade ao trabalho que venho me esforçando para desempenhar da melhor forma possível, atendendo às necessidades de cada criança da minha turma, não somente nas questões pedagógicas, mas também auxiliar nas questões emocionais.

Despeço-me, desejando saúde, fé e sucesso para todos nós!

Um abraço,

Cíntia Simões Pires Storniolo



Esperançar

Hélen Rose Pinheiro Fróes¹

Bagé, 09 de setembro de 2021.

Estimados colegas:
Na data de hoje, completa 30 dias que reabrimos a Escola e recebemos nossos alunos para as aulas presenciais. Foram meses de preparação, planejamento, compra de utensílios e mudanças de hábitos, para que este momento chegasse com segurança. Posso afirmar que, estes quinhentos e sete dias foram os dias mais desafiadores da minha trajetória na educação. Ainda lembro, com detalhes, daquele dezanove de março de dois mil e vinte, quando fechamos a Escola acreditando que, no máximo em quinze dias estaríamos retornando. Perdi as contas de quantas vezes respondi aos alunos e familiares que retornaríamos. Eu mantive a esperança por muito tempo.

Esperançar parece fazer parte da rotina dos Orientadores Educacionais, aquela esperança de Freire que nos movimenta e impulsiona para frente. Assim, fazendo os movimentos possíveis para o momento, no dia seis de abril de dois mil e vinte, participei de um Círculo de Construção de Paz com Orientadoras Educacionais do RS e, foi neste momento, que compreendi a dimensão do que vivíamos. As condições emocionais e financeiras dos alunos, das famílias e dos colegas, causadas pelo isolamento, pela falta da escola e, pela perda de emprego de muitas famílias, caíram sobre mim de forma brutal e me impulsionaram, neste mesmo dia, a iniciar o movimento para formação dos grupos no aplicativo “whatsapp”, restabelecendo, assim, o vínculo com os alunos e, alimentando a esperança de que a escola pudesse restabelecer, minimante, seu papel de acolhimento e de referência para a comunidade.

Santos (2020), reflete sobre o que vivenciamos na prática: qualquer quarentena é sempre discriminatória. Sabemos que a condição de acesso à internet foi inexistente para muitos alunos, devido às condições financeiras. O uso de ferramentas tecnológicas (celular ou computador), que permitisse contato com professores e com o conteúdo era, muitas vezes, precário e não raro tais aparelhos eram divididos entre os estudantes da residência, havendo uma escala de prioridade, estabelecida pelos responsáveis. Muitas mães, que realizavam trabalhos domésticos, ou na área da alimentação, foram dispensadas e assim, alguns alunos

começaram a trabalhar, especialmente na construção civil, como forma de auxiliar em casa, excluindo das suas rotinas as tarefas escolares. Para muitos destes, a vulnerabilidade sempre esteve presente, antes mesmo da pandemia.

Na Escola, permanecemos na busca de tornar esse momento menos difícil. Passou-se a servir refeições diariamente e, assim, mais alguns alunos retornaram. Ainda assim, a necessidade de dar sentido aos processos de ensino-aprendizagem, neste novo formato de atendimento aos alunos, permanecia. Como garantir, minimamente, a formação cidadã que buscamos, quando o direito de aprender não é garantido ao aluno? Que sentido poderia ter, para alguns, meia dúzia de folhas com tarefas, quando em seus lares havia fome, ausência, escassez, violência? Não encontrei respostas que atendessem aos meus questionamentos. Ainda as busco.

E assim foi dois mil e vinte: busca de alunos, tentativa de convencer familiares que qualquer participação era melhor que nenhuma, esperança de que a vacina chegasse e, que as atividades presenciais retornassem a qualquer momento, em um novo formato. Encerramos o ano sem o retorno presencial mas, com muito esforço, resgatamos a maioria dos nossos alunos.

Começamos o ano letivo de dois mil e vinte e um, com data marcada para nos encontrarmos na Escola. Uma série de medidas adotadas pelos governos nos festejos de final de ano, férias e carnaval, entretanto, contribuíram para que isso não acontecesse. Já com experiência no trabalho remoto, iniciamos as aulas mais organizadas, com maior envolvimento dos alunos e familiares e, contando os dias para retorno à Escola. E ele chegou. Em nove de agosto de dois mil e vinte e um, abrimos as portas da Escola, para que alunos pudessem ocupá-la. E cá estamos. Agradecendo, celebrando e reinventando novos fazeres, onde a empatia, a humanidade e as tecnologias devam estar presentes e alinhadas.

Desejo que, ao lerem esta carta, tenham uma singela percepção do que vivemos nestes tempos e que a forma de estar no mundo, que tentamos reinventar, seja a realidade que vivemos.

Abraços fraternos,

Hélen Fróes

¹Professora graduada em Pedagogia Ed. Infantil e Anos Iniciais; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Atendimento Educacional Especializado – AEE e pós graduanda em Neuropsicopedagogia.

BIBLIOGRAFIA

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 18. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

¹Orientadora Educacional nas Redes Municipal e Estadual, no Município de Bagé/RS. Formada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela URCAMP. Especialista em Educação e Diversidade Cultural pela UNIPAMPA, campus Bagé. E-mail: helenzinhafroes@gmail.com, helenzinhafroes@icloud.com

BIBLIOGRAFIA

SANTOS, B. de S.A. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almeida, 2020.



Compartilhando experiências: valorizando nossos profissionais

Josiane Brito Bechuetti Lomes¹

Bagé, 26 de agosto de 2021.

Caros colegas,
É com muita satisfação que escrevo estas linhas, porque gostaria de relatar a vocês uma prática que certamente valoriza os profissionais de educação e fortalece a equipe de trabalho. Inicialmente, quero me apresentar, sou professora de Anos iniciais e Educação Infantil há 15 anos, estou atuando na gestão escolar na rede municipal por 12 anos, primeiramente como supervisora e atualmente como diretora da EMEI Zezé Tavares.

Ser gestor escolar é uma experiência que todo professor deveria passar, porque é preciso ver o outro lado, ter empatia e vivenciar a correria diária em prol da escola e de todos que dela fazem parte. No entanto, é primordial lembrar que, acima de tudo, estamos lidando com seres humanos, que devemos respeitar a todos, com suas aptidões e dificuldades.

Como professora, buscava sempre o apoio da gestão para o bom desenvolvimento do meu trabalho e tive boas experiências, bons exemplos de liderança e equipe. Quando fui supervisora, procurava o potencial de cada profissional e internamente me perguntava: “O que este profissional pode contribuir para a escola?”. Sei que todos tinham suas dificuldades, assim como eu, mas temos sempre que olhar o que cada um pode oferecer de bom.

Assim, com esta perspectiva, após vários projetos de integração, parceria com a comunidade escolar, estudos, reflexões, percebi o quanto o nosso grupo de trabalho cresceu e se fortaleceu. Hoje, não somos apenas colegas, somos uma família, e não é “clichê”, nossa união e parceria aconteceu naturalmente, devido ao respeito mútuo e à confiança que deposito em cada uma delas frente ao nosso trabalho na escola.

Com isso, devido ao momento pandêmico, fizemos um grupo de estudos on-line no segundo semestre de 2020. Este grupo foi ótimo, a maioria da equipe participou espontaneamente, onde estudávamos e refletíamos juntas obras que abrangessem o tema “Infância”. Estes momentos foram muito produtivos e motivantes. Para dar continuidade, neste ano de 2021, idealizei fazer nossos encontros de estudos de uma forma ainda mais dinâmica, em que cada uma escolhesse um tema pertinente à educação e assim ministrasse uma palestra online, salientando que todas da escola são convidadas para participar: professoras, atendentes de educação infantil e serventes-merendeiras.

Surge então o “Webnário da Zezé”, sendo realizado semanalmente, com duração de 1h. Os temas estudados foram variados, como: “Experiências boas na pandemia”, “Inspirações: as rotinas das crianças”, “Brincar em casa”, “Experiências na zona rural”, “Documentação Pedagógica”, “DUA - Desenho Universal para aprendizagem”, “Neurociência e Educação Infantil”, entre outros. A cada encontro um novo aprendizado, uma nova descoberta, uma nova motivação para cada uma se reinventar e fazer uma nova prática.

Finalizo estas linhas com a escrita de Luck (2001), que sintetiza minha prática frente à gestão, potencializando e valorizando todos os profissionais que fazem a educação acontecer:

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria comum e transformações necessárias. (LÜCK, 2001, p. 44)

Um abraço,
Josiane Brito Bechuetti Lomes



Como é bom retornar

Maria Pereira Lemos¹

Bagé, 10 de setembro de 2021.

Para: EEI Pequenino Vicente de Paulo
Eu, Maria Pereira Lemos, professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Bagé há 10 anos, comecei minha carreira em 2011 na EEI Pequenino Vicente de Paulo, na turma do Berçário, em Regime Suplementar e, como minha matrícula era em outra escola da rede, foi solicitado pela diretora da mesma que eu ficasse turno integral para atender o grande número de bebês que havia nos dois berçários.

Atualmente, voltei a essa escola na qual trabalho com a turma de Maternal II, o que me trouxe muita satisfação, pois, além de ser perto da minha casa, é uma comunidade já conhecida por mim, que tem o diferencial de atender também os idosos na Casa Dia, em prédio situado no mesmo pátio.

Creio que o sentido da afetividade é sentir-se bem no ambiente de trabalho. Quando somos valorizados, respeitados, produzimos mais e exercemos nossas atividades com entusiasmo. Um relacionamento afetivo com nossos colegas e crianças, de modo geral, desenvolve tanto o profissional quanto o humano.

Foi necessária essa volta à escola, não somente pelo carinho que tenho por ela, mas também pelo novo desafio em trabalhar com crianças maiores e sair desse universo de bebês, no qual me insiro nesses 10 anos. Sendo assim, aventurar-me a pesquisar mais sobre as crianças maiores, saber quais são as suas experiências, aprendizagens e o que elas estão dispostas a aprender.

Essa experiência tem sido muito rica para mim, pois tenho aprendido muito com a turma de alunos maiores e com colegas muito capacitados e acolhedores.

É muito bom voltar a essa casa onde fui tão bem recebida anteriormente e, agora, conta com muitas melhorias, novos recursos físicos e condições de trabalho melhores, com relação a novos espaços, pois a direção do centro espírita e da escola prezam muito por essa organização, o que nos faz sempre trabalhar com entusiasmo e entregar o nosso melhor a cada dia.

Atenciosamente,
Maria Pereira Lemos

¹Pedagoga, Especialista em Mídias da Educação, Especialista Supervisão e Orientação Educacional, atual diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares-Bagé, RS. ja.lomes@hotmail.com.

BIBLIOGRAFIA

LÜCK, Heloisa. et.al; A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar. 5ª edição. São Paulo, 2001.

¹Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Bagé, formada em Magistério, Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Infantil, E-mail: maria.perira@yahoo.com.br



Reflexões das trajetórias de quinze anos de magistério

Miriam Fernandes Martins

Bagé, 10 de setembro de 2021.

Prezados colegas,
Hoje, quando paro para escrever esta carta pedagógica, um misto de sentimentos me veem à mente. Volto ao tempo em que nossa principal forma de comunicação eram as cartas. Cartas estas que, serviam para trocar mensagens em tempos que o telefone não era acessório comum a todos. No meu caso, em especial, uma adolescente que muito cedo foi morar fora, as cartas eram o elo entre os meus pais, irmão e amigos. Cada carta escrita tinha suas especificidades, cada uma tratava de assuntos diferentes e carregavam desabaços, lembranças e segredos. E, talvez, possa dizer que as diversas cartas que já escrevi, tiveram um papel importantíssimo na escolha da minha profissão. Desde muito nova, descobri o poder das palavras em forma de cartas, descobri que escrever é uma arte que, infelizmente, não é comum a todos. Desde muito cedo, descobri que o vocabulário utilizado por mim, não deveria ser o mesmo para meus pais e amigos, pois a eles que me deram a vida, não foi dada a oportunidade do estudo. E imaginem a satisfação deles em ver uma filha formada, uma filha professora, como meu pai, muitas vezes, enchia a boca, com muito orgulho, ao falar da minha profissão.

Desempenhar o papel de professor não é fácil, a profissão é árdua, o trabalho, muitas vezes é exaustivo, mas a recompensa vem em pequenas doses de satisfação, vem com tempo, com cada sorriso, hoje escondidos através das máscaras, ou na alegria de se descobrir um escritor, ao ver seu texto sair do forno prontinho, para ser compartilhado com os colegas em aulas e, na dúvida de, se ele será selecionado para uma antologia ou não.

Nesses dias, que antecedem a escrita de minha carta pedagógica, um fato ficará marcado na minha memória para sempre, aquecendo meu coração nos dias de incerteza sobre a profissão: ver meus alunos felizes com o retorno às aulas presenciais! O tempo de distanciamento social fez-me perceber o quanto o espaço escolar é mais que um espaço de aprendizagem. Aqui semeamos sonhos e acolhemos com carinho aqueles que dão o sentido à nossa profissão. Estas sementinhas que serão jogadas ao mundo, por meio de nossas mãos.

Particularmente, minha profissão também foi influenciada por grandes mestres que se fizeram figuras essenciais na minha trajetória escolar. Com meus professores, aprendi a lutar por meus direitos, ao participar com eles, de manifestações que exigiam melhores salários. Aprendi que, juntos, somos mais fortes ao pintar a cara e lutar contra a corrupção, mas, principalmente, aprendi que uma mulher pode ser o que ela quiser, principalmente empoderada.

Depois de quase quinze anos de profissão, posso dizer que já me sinto uma influenciadora de vidas também. Talvez, meus alunos, hoje adolescentes, como eu já fui um dia, não consigam imaginar o quanto eu e meus colegas estamos contribuindo para sua trajetória adulta, mas tenho certeza de que muitos de nós seremos lembrados, um dia, como pessoas que contribuíram para as vivências positivas na vida de cada um deles.

Termino minha carta deixando uma reflexão sobre ser professor, do meu ponto de vista, após um ano e meio de pandemia: jamais seremos substituídos por nenhuma tecnologia, jamais seremos dispensáveis à educação...

Respeitosamente, despeço-me de todos meus companheiros de profissão!

Miriam Martins



Desabaço de uma supervisora em tempos de pandemia

Raquel Lence Meneses¹

Bagé, 23 de agosto de 2021

Caros colegas supervisores,
É com grande contentamento que descrevo esta carta relatando a minha experiência como supervisora em tempo de pandemia.

Em virtude da Covid-19, a educação sofreu efeitos intensos, tais como a suspensão das atividades presenciais que atingiu milhões de estudantes de todo mundo. O que parecia ser temporário arrasta-se por mais de ano e meio; incertezas e desafios tomaram conta de todos na área da educação.

Durante este período pandêmico, potencializaram-se as desigualdades sociais entre nossos alunos.

Como supervisores, tentamos ser motivadores com intuito de garantir que os docentes, discentes e as respectivas famílias permanecessem conectados aos conteúdos e às atividades propostas on-line.

Perceber como nossos professores estavam abertos para o novo normal, deixa-me extremamente feliz por ver que não estávamos sozinhos. Era notório que ninguém soltou a mão do outro profissional.

Aquele comodismo, que às vezes fazia parte da rotina dos professores, deu lugar para o pesquisador. Aulas mais dinâmicas, com riquezas de informações e imagens. Mestres aplicando o que a BNCC nos ensinou, habilidades desenvolvidas desde os anos iniciais transcorrendo pelos anos finais.

Por vezes foi necessário auxiliar os educadores a manterem suas saúdes mentais aptas para o trabalho. Muitos deles sofreram com desânimo, angústia, afastamento, aflições, medos e desesperos. Partilhei destas inquietudes, mas a força nos reerguia.

Nossos catedráticos transformaram as suas residências em extensão da escola.

O local de trabalho adentrou ainda mais em suas vidas particulares; acordar e já enxergar o seu desafio diário, o computador.

Assustadoras foram as perdas de aprendizagem de nossos alunos.

A supervisora precisa ser uma parceira de seus colegas; esta função se sobrepõe à pedagógica.

Segundo Giancaterino (2018, p. 296), "A escola dos nossos sonhos só será possível quando todos os educadores tiverem consciência de que não basta apenas criticar, é preciso em premissa maior, vestir a camisa de sua profissão com total responsabilidade".

O supervisor escolar deve ser claro e preciso em seus conceitos para atingir o objetivo de seu trabalho, mas deve trabalhar com afetividade para com seus colegas.

Existe uma impossibilidade de se estudar a questão da supervisão sem aprofundar o contexto em que sua ação se insere. Isso, porque é a partir dessa premissa, que se repensa o seu papel político e social.

A construção de uma nova realidade passa obrigatoriamente pela criação de um novo paradigma. Este deve ser assumido pelo Supervisor em um processo de argumentação lastreado em atos de fala, onde são questionadas as pretensões de validade que podem ser aceitas ou não.

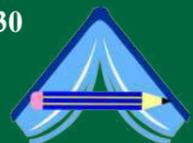
Daí se pode concluir que a Supervisão Educacional, na instituição escolar analisada, tem desempenhado o seu papel, buscando cumprir a grade curricular, com observância na prática e na orientação individual dos professores. A interatividade do grupo decorre de aspectos técnicos, burocráticos e de controle, com vistas a dinamizar o currículo.

Ficarei feliz por tentar fazer o melhor possível pelos meus colegas e alunos.

Abraços, saúde e fé.

Raquel Lence Meneses

¹Licenciatura Plena em Matemática, Pós-Graduada em Educação Matemática, Supervisora EMEF Dr. João Thiago do Patrocínio, quelence@hotmail.com



Audioaulas: ferramenta potencializadora de novas aprendizagens

Rosane Beatriz Codevilla Bueno Fernandes

Bagé, 8 de setembro de 2021.

Caro colega Educador,
No contexto da pandemia, muitas mudanças ocorreram na forma como a escola passou a funcionar. Nós, professores, ficamos diante do impasse de realizar um bom trabalho, nesse momento de crise, especialmente nós, professores da Escola do Campo, que enfrentamos, diariamente, inúmeras dificuldades em relação às distâncias percorridas por alunos e professores. Atuo desde 2005, como professora de Matemática, nos anos finais na rede municipal de ensino. A disciplina de Matemática sempre foi vista pelos alunos como difícil, complicada, responsável por muitas reprovações.

Vejo a matemática como uma ferramenta para entender o mundo. Sempre busquei encantar meus alunos com as maravilhas desta disciplina. Neste momento de crise, fiquei diante do dilema de como atingir meus alunos que não têm acesso à conexão. Penso que os desafios nos levam ao crescimento, tanto no campo profissional, quanto no pessoal. Estava refletindo sobre quanto nos reinventamos, buscando soluções para os problemas que surgem no nosso cotidiano.

Repensar a nossa prática pedagógica requer um olhar cuidadoso sobre nossas vivências, nossos campos de experiências, formas de aprendizagem.

Durante a pandemia, na E.M.R.E.F. Simões Pires, enquanto professora, fui desafiada a pensar aspectos tecnológicos que não dependessem de acesso à "internet", pois nossos alunos, em sua maioria, residem em lugares que não possibilitam a utilização de ferramentas como Google Classroom e aulas no Meet. Porém, não aceitávamos a ideia de deixar nossos alunos desassistidos, num momento tão difícil da vida de todos nós. Passamos a discutir o tema coletivamente, até que o grupo docente vislumbrou a possibilidade de utilização de "pendrives," para ampliar nosso contato com os alunos, que havia ficado restrito a ligações telefônicas, material impresso e grupos do "Whatsapp".

Contamos com a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SMED), para aquisição de um "pendrive" por aluno, objetivando qualificar o processo de ensino-aprendizagem, através de audioaulas. Justificamos

nossa escolha pelo contexto das comunidades do campo onde a utilização de áudios é histórica, datada de 1930, quando o rádio teve seu franco desenvolvimento.

Tínhamos um grande desafio pela frente: elaborar uma audioaula atraente para os nossos alunos. A proposta consistia em utilizar os "pendrives" em caixinhas de som, que a maioria das famílias possuía e dominava essa tecnologia.

Foi muito instigante planejar aulas focadas em estímulos sonoros, ainda mais em minha disciplina, que sempre foi relacionada à visualização dos cálculos, das situações matemáticas, das regras etc. Naquele momento, fui invadida por uma coragem enorme, mobilizada pelo desejo de ajudar meus alunos a compreenderem os objetos de conhecimentos propostos pela BNCC. Depois de muita reflexão, concluí minha primeira audioaula, recheada de situações problemas, guiadas pelo som da voz.

Chegou o tão esperado dia: os alunos, finalmente, receberam os "pendrives" e, imediatamente, começaram a surgir questionamentos sobre o conteúdo, pedidos de novas explicações, agradecimentos pelo guia matemático auditivo construído para facilitar a resolução das questões. Enfim, havia conseguido mobilizar meus alunos para novas aprendizagens, descobertas e, principalmente, estávamos mais próximos.

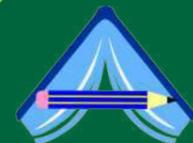
Caros colegas, a educação exige riscos, errâncias e desafios, principalmente em tempos pandêmicos. Despeço-me carinhosamente com a citação de Paulo Freire:

"...É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo..."(FREIRE, 1992).

Professora Rosane Beatriz Codevilla Bueno Fernandes

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



Carta à rede municipal de ensino de Bagé

Adriana Vieira Lara¹

Bagé, 25 de agosto de 2021.

Queridos colegas,
A educação é um campo de dúvidas, pesquisas e inquietações. Essas inquietações vêm do coração, para tanto lhes escrevo para que compreendam aspectos relacionados a nossa educação, com a finalidade de contar nossos aprimoramentos constantes pensado em nossas crianças bageenses, pois elas são nosso futuro, o futuro de nossas novas gerações. Nessa perspectiva, quando o aluno percebe o valor no que aprende, se sente mais motivado para ver a escola como uma ponte para a vida, para a felicidade e para o futuro.

Com essa visão, nós como Secretaria Municipal de Educação, elaboramos e colocamos em prática o "Projeto Antologia" (desde 2017), onde o educando trabalha as competências leitoras, que são essenciais para a sua aprendizagem na área de linguagem e, conseqüentemente, este auxilia em outras áreas do conhecimento. Através do projeto Antologia há o significado por que escrever e para quem escrever. Os discentes da Rede Pública Municipal desenvolvem a ampliação de seu repertório existencial e são motivados ao impossível e ao impensável, a verem suas leituras e escritas saírem de gavetas, cadernos e mochilas, para acomodarem-se em um livro, que vem sendo lançado pelo quinto ano consecutivo, que será lido e relido por muitos, em diversas cidades e estados. Nesse redirecionamento de saberes conseguimos, não só formar cidadãos ativos, como também ver o trabalho de nossos professores expressado em rostos felizes e alçar voo para além dos limites escolares.

Com esta mudança no ensino, aumentamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que há anos estava estagnado no município de Bagé. Como Secretária de Educação falo com orgulho deste Projeto, que promove a melhoria da aprendizagem, desperta interesses e direciona os educandos a possibilidades de um futuro promissor. Digo isso porque enquanto escola, nossa missão é ajudá-los a serem antes de mais nada, felizes, assim terão condições adequadas para desenvolverem o potencial que possuem e, sobretudo, o desejo de evoluírem tendo a segurança que estarão aptos a exercerem a profissão que escolherem.

O IDEB teve em Bagé resultados de ascensão, em 2015, para os Anos Finais, atingiu 3.6, em 2017, 4.0 e 2019, 4.5. Já nos Anos Iniciais tal ascensão foi a seguinte: em 2015 foi de 5.0, em 2017, de 5.4, e em 2019, de 5.7. É imprescindível lembrar que durante esses índices,

várias Formações foram realizadas em nosso Município, que deram qualificação e suporte para nossa rede de ensino. Contar cada fato, é relembra uma história, feita com amor e carinho para cada aluno da nossa rede. Escrever para todos e abordar essas temáticas é abrir o coração e contar os seus resultados ascendentes, como o mais satisfatório dos últimos dez anos decorrentes. Sendo que o mesmo marcará sua história. E os seus resultados alcançados, no Município

de Bagé, marcarão a memória de todos os bageenses. A magia do ensinar, aprender, e amar o que se faz está em cada momento, no encanto de cada gesto. Segundo Alves (1994):

Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: "Por favor, me ajude a ser feliz..." (ALVES, 1994, p.15).

Este pedido de Rubem Alves em seu livro, fala sobre a felicidade das crianças, e não existe ato mais belo do que o professor, fazer seus alunos felizes, o ato de aprender durante seu processo de ensino é o mais mágico de todos os momentos na vida dos educandos, e nós professores fazemos parte desse processo. É belo, alegre e contagiante, desde a Educação Infantil até a vida adulta, o ato de ensinar e aprender e deixar alunos felizes.

A Antologia lançada na Rede Municipal de Ensino, foi fundamental para nossos educandos e seus processos de ensino. Ensinar e aprender é processo fundamental na caminhada do professor e do aluno, para tanto, Freire (1996) nos diz que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p.13).

Por fim, deixo aqui meu recado para toda rede de ensino que estar na educação, é fazer parte de um ato de amor, é permitir às crianças sua inserção no mundo pedagógico mágico, contextualizando com suas novas linguagens contemporâneas visando seu aprendizado rico em experiências pedagógicas, as quais irão expressar seus resultados mais tarde como contei para vocês. Desta forma passamos a compreender o contexto do processo ensino-aprendizagem, e portanto, cabe destacar que todo o processo educacional é necessário para a mesma, desenvolvendo um conjunto de habilidades, transformando o conhecimento das crianças através de um processo recíproco de amor e humanidade.

Adriana Vieira Lara

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco. Atualmente é Secretária Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Bagé.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. A Alegria de Ensinar. 3.ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RESUMO EXPANDIDO

Avaliação no Ensino Técnico: construindo e resolvendo situações-problemas estatísticos

Macon Vinicius Altnetter¹

se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim cumpre sua função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

Com relação ao exposto, ficou evidente que eram necessárias algumas mudanças nas práticas pedagógicas e metodologias aplicadas tanto durante as aulas como para uma próxima avaliação.

Diante disso, optou-se por aulas com mais contextualização em relação aos temas abordados, resoluções de exercícios e utilização de ferramentas e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para serem potencializadoras no processo de ensino-aprendizagem de Estatística.

Em relação ao processo avaliativo, que é a proposta a ser relatada, decidiu-se pela “construção e resolução de uma situação-problema” de interesse do aluno, com a sugestão de que fosse um tema relevante social ou profissionalmente (relacionado com sua área), cuja sua resolução, análise e interpretação dos dados obtidos tivesse a utilização e compreensão dos seguintes elementos estatísticos:

- Elaboração de um problema estatístico;
- Construção de um questionário (Google Forms);
- Coleta de dados estatísticos;
- Construção de tabela de dados;
- Plotagem de Gráficos (Google Planilhas);
- Organização e classificação de dados e séries estatísticas;
- Cálculo de medidas de posição e dispersão;
- Análise e discussão das tabelas e gráficos obtidos.

Essa opção por realizar esse processo avaliativo através de metodologia de formulação e resolução de situações-problemas, fundamenta-se em Nuñez et al. (2004):

A Situação-Problema pode ser considerada como um estado psíquico de dificuldade intelectual, quando o aluno enfrenta uma tarefa que não pode explicar nem resolver com os meios de que dispõe, embora esses meios possibilitem a compreensão da situação-problema e o trabalho para sua solução. (NUÑEZ et al., 2004, p. 115)

Nesse contexto, Câmara dos Santos (2002) aponta

para o mesmo sentido com relação ao que consiste a metodologia e como se deve utilizar esse obstáculo intelectual, no qual sem o desenvolvimento da aprendizagem não se torna possível superá-la, torna-se um convite para o avanço cognitivo.

Deve-se colocar o aluno em face de um obstáculo, gerando o aparecimento de um conflito interno ao sujeito. A situação-problema mostra o quanto são limitados os conhecimentos prévios do indivíduo até aquele instante, para resolver aquele problema específico ou algum outro de mesma magnitude. Isso permite que, em busca da superação do problema, este construa novos conhecimentos e consiga superar o obstáculo proposto. (CÂMARA DOS SANTOS, 2002)

A construção desse estudo ocorreu através do cumprimento das etapas necessárias para desenvolver um trabalho estatístico. São elas: definição do problema, planificação do processo de resolução, recolha de dados, organização de dados, apresentação de dados e a análise e interpretação de dados.

Os alunos definiram o problema a ser abordado e, através de referências bibliográficas, realizaram uma pesquisa visando mostrar a motivação e a justificativa para o tema escolhido.

Após traçar o problema e o objetivo geral, elaboraram o questionário (Google Forms), com em média de 3 a 4 perguntas, sobre o tema ou sobre características das pessoas entrevistadas. Imediatamente, após a conclusão do formulário, enviou-se esse por meios digitais (Facebook, Whatsapp, e-mail, entre outros) para que um grupo de pelo menos cinquenta pessoas pudessem responder. Esse período, conhecido como coleta, teve a duração de uma semana aproximadamente.

Concluída essa fase de coleta de dados, iniciou-se a organização, análise, interpretação e discussão dos dados. Nessa etapa, realizou-se ações como construção das tabelas de dados, gráficos, cálculos de média, moda, desvio-padrão e variância.

Nesse contexto, percebeu-se uma tendência nos temas pesquisados pelos estudantes, durante a realização dos levantamentos estatísticos, que são temáticas voltadas para uma abordagem direta com sua área do conhecimento, como por exemplo, os trabalhos dos alunos de Técnico em Gestão Imobiliária desenvolveram-se através de questionários sobre compra, venda e satisfação de imóveis. Do mesmo modo, os trabalhos dos outros dois técnicos

BIBLIOGRAFIA

- CÂMARA DOS SANTOS, M. Algumas concepções sobre o ensino e a aprendizagem em matemática. Educação Matemática em Revista, p. 38-46. São Paulo, 2002.
LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
NUÑEZ, I. B., et al. O Uso de Situações-problema no Ensino de Ciências. In: NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: O Novo Ensino Médio. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

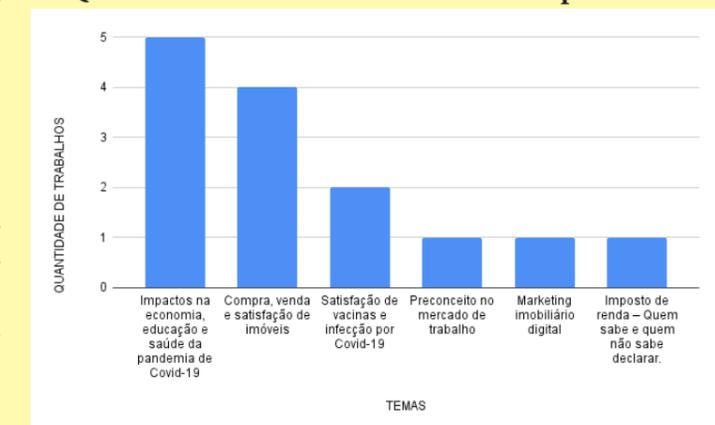
seguiram a mesma linha ou voltaram-se para alguma consequência ou impacto da pandemia de Covid-19 em nossa sociedade.

Assim, o gráfico a seguir mostra, em dados quantitativos, as temáticas abordadas, conforme a figura 1:

Considerando os levantamentos estatísticos

Figura 1 - Quantidade de trabalhos estatísticos por tema.

Quantidade de trabalhos estatísticos por tema.



Fonte: O Autor (2021)

realizados por essas três turmas, percebeu-se um engajamento total com a proposta, tanto estatística quanto social que a atividade se propunha. Mostrando que, quando aberta a possibilidade de os estudantes realizarem uma pesquisa, os temas abordados estão totalmente ligados a sua futura área de atuação ou a algum momento, evento ou situação do seu ambiente social, que no caso ficou evidente a influência da pandemia de Covid-19 nesse contexto.

Com toda essa explanação apresentada, pode-se concluir que os estudantes desenvolveram as habilidades e competências estatísticas desejadas (cálculo de moda, média, desvio-padrão, variância e construção de tabelas e gráficos), tiveram oportunidade de realizar um levantamento estatístico completo que possibilitou uma futura utilização dessa ferramenta na sua carreira profissional.

RESUMO EXPANDIDO

*Os saberes, as descobertas e conquistas do grupo durante a educação remota*Maria Luísa Marques de Ornelas¹Cátia Cilene Saraiva Avero²

Com o surgimento da pandemia, devido à COVID-19, foi necessário que nós, professores nos reinventássemos, para que o ensino e o conhecimento continuassem a chegar até nossos alunos. Foi então que partimos para uma educação remota. Sabemos que a Educação Infantil é a primeira e mais importante etapa do desenvolvimento das crianças e que preza e prioriza a socialização, o convívio e a construção do conhecimento entre os pares, sendo assim, precisou ser repensada, mas com o cuidado de manter os critérios de socialização, protagonismo e espaços para a criação. A escuta das infâncias é que conduz as nossas práticas pedagógicas e nos proporciona a renovação e inovação nos processos de aprendizagem.

Pensando neste contexto, afirmamos que a pesquisa e aprimoramento das professoras, em busca de alternativas e recursos que, de forma dinâmica e com brincadeiras, proporcionaram momentos significativos e relevantes, para que os alunos do Maternal II (3 a 4 anos) da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares, RS, pudessem expor suas narrativas e interagir com os seus conhecimentos prévios no grupo. Para tal, foram criados jogos interativos, contendo informações conhecidas pelos discentes, como formas geométricas, cores, imagens, elementos da natureza, animais e quantidades, podendo ser acessado pelo Aplicativo WhatsApp da turma, tornando possível, através de áudios, manter uma correspondência entre suas respostas, possibilitando que eles jogassem uns com os outros. Também foram disponibilizados links de animações criadas pelas professoras e de jogos da memória produzidos com registros fotográficos dos alunos, promovendo um protagonismo e uma interação em tempo real.

Durante a educação remota, outras alternativas também utilizadas, foram vídeos, infográficos (pela plataforma Canva) e “lives” com o intuito de proporcionar o encontro entre amigos para conversar, brincar e mostrar o que tem acontecido enquanto estão com as famílias. Estas propostas se justificam pela valorização das infâncias e a responsabilidade dos docentes em propor ações com o objetivo de promover a socialização, a interação, o protagonismo e, principalmente, a construção do conhecimento, mesmo com todo o distanciamento necessário. Tendo como finalidade vencer os desafios tecnológicos, e buscar alternativas, através da pesquisa e de testes de novos recursos e ferramentas

que se mostraram com um enorme potencial para o favorecimento das interações entre os pares, que se fazem tão necessárias na Educação Infantil. Outra plataforma que se mostrou muito eficiente na transmissão de conhecimentos e de potentes interações na turma foi Google Classroom (sala de aula virtual – Maternal 2), onde criamos momentos de muitos significados para os alunos, com relatos de suas vivências nos contextos familiares, brincadeiras e jogos (entre adultos/crianças e crianças/crianças), respeitando a individualidade e a criatividade de cada aluno e suas famílias. Essa proposta, quando bem organizada e estruturada, permite ao professor mais autonomia e amplitude na criação e, aos alunos, a oportunidade de vencer desafios, criar hipóteses e soluções de problemas (AVERO, 2020).

Para que colocássemos em prática esta proposta, optou-se pela observação e pesquisa exploratória das narrativas dos alunos e de ferramentas ou recursos que propusessem interação e autonomia durante as ações, tendo a criança a possibilidade de, ao receber a mensagem pelo WhatsApp da turma, imediatamente corresponder, sendo por áudios, “gifs”, “avatars”, vídeos ou registros fotográficos de desenhos ou de espaços organizados. Segundo (GIL, 2009), na pesquisa exploratória e observação participativa, o pesquisador é pertencente do grupo observado, interagindo



por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar conhecimentos, experiências e construir hipóteses num determinado contexto, neste caso das infâncias, escolarização e TICs (Tecnologia da informação e Comunicação).

Com os aplicativos Snap Câmera e o Voki, foram criados vídeos interativos, trabalhando sons e buscando que os alunos participassem e fizessem suas intervenções de acordo com a realidade e espaços de convívio. Os registros de vídeos, fotos e áudios foram armazenados na Classroom (sala de aula) do Google, uma ferramenta para gerenciar e arquivar tarefas e registros das turmas, sendo as inscrições pelo G Suite for Education, (2020). Com a possibilidade destes arquivos serem salvos, tornou-se mais fácil de serem acompanhadas, tanto pela Escola, quanto pelas famílias, todas as propostas e interações durante o ano de 2020 e 2021 na educação remota, pois segundo Alonso (2019), a documentação pedagógica é garantia de que as infâncias se reconheçam nos espaços educativos:

A Documentação Pedagógica insere-se neste contexto - o contexto de escuta, de olhar, de protagonismo e de papéis que são atribuídos às crianças e adultos - como forma de professores e educadores de crianças pequenas caminharem e estarem juntos, de atribuírem significado às suas experiências, de resignificarem a memória e a partir de tais pressupostos, construir maneiras sempre mais amplas de garantir que as crianças se identifiquem, se reconheçam e se representem nos espaços educativos da infância (ALONSO, 2019, p. 10).

A pesquisa com as infâncias permite sentir-se atravessada pelo mundo infantil por suas sensações e brincadeiras. “Uma aproximação sensível das intimidades constituídas e produções imagéticas das crianças um convite para pensarmos como elas” (SCHISTÉ, 2015, p.39). As propostas foram disponibilizadas no grupo WhatsApp da turma e foram conduzidas com momentos de incentivo através de áudios e “Avatares” das professoras, num contexto de brincadeiras, risadas e trocas entre os participantes, tendo o espaço para conversarmos no grupo sobre o corte de cabelo de franjinha, o passeio a cavalo, relatos e demonstração de habilidades no

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Giovana; Moreira, Juliana, C. Protagonismo e autoria na Educação Infantil: a documentação pedagógica como possibilidade de olhar e contemplar as culturas da infância, ser/estar emergentes e/na educação. 8º SBECE. De 25 a 27 de junho em Canoas/RS, ULBRA, 2019.
- AVERO, Cátia Cilene, S; FREITAS, Adriana Clair, M. “Amigo olha o que eu sei”. Zelo Consultoria em educação e desenvolvimento infantil Ltda, Seminário de Práticas Inspiradoras na Educação Infantil: o protagonismo do educador em foco, realizado nos dias 22, 24, 25, 26, 27, 28 e 29 de agosto de 2020, na modalidade on-line.
- GIL, A, C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MOREIRA, M, C. Metodologias de pesquisa em Ensino. São Paulo. Ed. Livraria da Física, 2011.
- SCHISTÉ, Bianca, S. Infância, imagens e vertigens. Editora UNESP, 2015.

desenho, cozinha, música e, também, para mostrar os espaços da casa e brinquedos preferidos. Neste panorama, podemos, como professoras, observar o entusiasmo, expressão, criação e protagonismo das crianças. As crianças receberam uma atividade por semana, sempre na sexta-feira, para que os alunos pudessem visitar e, também, para não incentivar o uso exagerado da tecnologia, tendo uma consciência da necessidade de trabalhar diferentes áreas do conhecimento.

Dentro do entendimento de que estamos numa educação remota e que, independente, da vontade do professor, é necessário o distanciamento, mas mantendo o atendimento e a responsabilidade que o docente de Educação Infantil deve ter para com a infância, procuramos manter uma continuidade e esmero em todas as propostas realizadas. Sabemos das dificuldades, mas cabe ao educador pensar, olhar e sentir pela voz e sorriso do seu aluno as possibilidades. Buscando sempre mais aprimoramento e alternativas, para promover a socialização e construção do conhecimento com as ferramentas adequadas e acessos possíveis. Nas propostas relatadas, organizamos o material, trocamos experiências, escutamos as famílias e crianças e realizamos uma educação remota respeitando as diversidades e os direitos narrativos e de interação de cada aluno. Aquele professor que não tem o domínio das tecnologias da comunicação e informação, pode contar com os colegas de profissão, ou procurar alternativas de entrega de materiais pelo correio, ou via escola, ou até mesmo agendar na escola um horário para adquirir os materiais. Agora, mais do que nunca é o momento em que precisamos olhar para os nossos alunos, com um olhar mais atento, e nós professores, como pesquisadores e mediadores, precisamos colaborar com as famílias e investir na formação e cuidado com as infâncias.



¹Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Bagé, Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Orientação e Supervisão Escolar, Especialista em Educação Infantil e em Neuropsicopedagogia, cursando Especialização em Educação Especial e AEE e em Psicopedagogia Clínica. E-mail: marksornelas@gmail.com / marks_0@hotmail.com

²Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Bagé, Tecnóloga em Agropecuária, Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Tecnologia da Informação e Comunicação, Ensino de Ciências e mestra no ensino de Ciências. Email: catiaavero@hotmail.com

RESUMO EXPANDIDO

Afetividade em tempos de pandemia

Maria Pereira Lemos¹

Sou Professora Berçarista há 10 anos na rede pública municipal, na EMEI Zezé Tavares, onde trabalho com bebês de 04 meses a 02 anos e este relato se deve à inquietação do momento atual, a pandemia de Covid-19, ainda existente.

Após as vacinas e as adequações das escolas, pelas normas do COE, foi determinado pela SMED que teríamos que retornar ao ensino presencial no dia 09/08/2021.

Essa situação me deixou muito preocupada, então conversei com as minhas colegas atendentes, que já trabalham comigo há vários anos, sobre como receberíamos os nossos bebês, pois as mães não poderiam ficar nas dependências da escola e, nós teríamos que tentar pegar a criança (de máscara e com avental de proteção), sem que ela chorasse, o que seria praticamente impossível.

Como equipe de Berçário, entendemos que não existe distanciamento de bebês, isso seria completamente contraditório à nossa prática. Criamos, então, estratégias para que as famílias se sentissem seguras. Antes do início das aulas, foi feita uma reunião com a professora, as atendentes e as famílias e foi exposto que, apesar da pandemia, nós seríamos “humanas” e trataríamos aquela criança com todo o afeto de sempre, obedecendo aos protocolos de segurança, utilizando álcool gel, máscara e avental, que eles teriam a liberdade de ficar na frente da escola e ligar para a professora, se tivessem qualquer insegurança e, como sempre, esperaríamos o tempo da criança proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para que, assim, os bebês pudessem se adaptar ao novo meio, permitindo-se fazer novas aprendizagens e descobertas que contribuam para o seu pleno desenvolvimento físico, emocional e social.

A nossa filosofia de trabalho é bem diferente, as famílias têm um contato muito próximo à escola e estavam acostumadas a permanecer na adaptação com a criança, até que ela se sentisse segura e esse é o nosso objetivo, o bem-estar da criança.

Quem não se lembra de um amigo de infância, um avô, tio ou madrinha que foram referência no passado? As relações construídas na escola ajudam a criança a se desenvolver em todos os aspectos emocionais e mentais, uma vez que as crianças também podem ensinar muito umas às outras, além de se sentirem seguras e gostarem de frequentar a escola e uma base bem feita na adaptação é o que faz todo esse processo dar certo.

A afetividade na criação familiar é importante para que isso aconteça também na escola. Pesquisas indicam que crianças educadas com afetividade são mais seguras e autônomas.

Essa criação, nos primeiros anos de vida, pode refletir como elas vão se comportar e se relacionar com outras pessoas quando adultas.

As trocas de afeto na primeira infância, seja com familiares, colegas e até com o professor, são as primeiras relações de uma criança. Então, a maneira com que essas relações são cultivadas as ensinam a interagir, se comunicar e a desenvolver empatia.

Além desses aprendizados emocionais e sociais que vão ser levados para toda a vida, a educação com afeto também é mais eficiente. As crianças que são ensinadas dessa forma aprendem melhor, não só com relação ao desenvolvimento afetivo, mas também cognitivo.

Segundo FREIRE (2003, p 67), “Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exige em mim, na minha experiência social, outra qualidade, a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.

Além desse momento pandêmico, nossa escola está em processo de mudança de prédio e temporariamente estamos ocupando algumas salas de outra escola de educação infantil da rede municipal. Sendo este mais um agravante para as famílias e crianças, outro espaço e nova rotina.

Com todos esses percalços e união entre escola e família, organizamos uma escala de horários para adaptação, com curta duração, para melhor atendimento e atenção a cada bebê, respeitando a individualidade de cada um.

Estamos ainda em processo de adaptação, mas nossa satisfação é enorme, pois graças ao empenho e empatia da nossa equipe, que trabalha junto há vários anos, foi possível tornar esse momento harmonioso. As crianças gradualmente foram aumentando o horário, em poucos dias já tiveram condições de ficar toda manhã e, o mais importante, as famílias, mesmo a distância, se sentiram seguras e confiantes com o trabalho realizado na nossa escola, que é referência nessa prática de acolhimento.

Foi feita entrevista com os pais para preenchimento de anamnese e ficha diagnóstica e eles relataram a satisfação com a escola e o sucesso que tem sido essa adaptação.

Creio que o que marca a excelência de uma escola de Educação Infantil é a qualidade dos profissionais que lá trabalham, aquele agachar-se para conversar com a criança, olhar nos olhos dela, perguntar como está.

Trabalhar com bebês é decifrar olhares, compreender silêncios, ver através de sorrisos, entender os tipos de choro, amar aquela criança que está confiando em ti e temporariamente é sua. Falo isso com a propriedade de quem trabalha há muitos anos com eles e sente na pele o quanto é significativo esse afeto, pois até hoje tenho relações muito próximas com crianças que foram meus alunos e as famílias mantêm o vínculo comigo através de fotos, telefonemas e relatos do desenvolvimento deles, o que me deixa muito feliz e realizada, sabendo que o meu papel como educadora tem sido feito da melhor forma possível.

Outro fator de relevância é o diálogo fraterno com as famílias, mostrando que, acima de sermos profissionais, somos humanos e independente da situação física, em que estivermos, sempre iremos agir da mesma maneira.

Esse processo ainda está em construção, mas acredito que estamos no caminho certo, pois confiamos na nossa prática enquanto escola.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

¹Professora de Educação Infantil da rede Pública Municipal de Bagé, formada em Magistério, Pedagogia e Pós Graduada em Educação Infantil E-mail: maria.perira@yahoo.com.br

O papel da professora do AEE na Educação Infantil

Susana Lucas da Silveira Tavares¹

A Educação Infantil, por ser a primeira etapa no desenvolvimento da criança, requer um olhar sensível e minucioso frente às peculiaridades de cada sujeito. Segundo a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o professor do AEE nesta modalidade, deve, dentre tantas outras atribuições, articular com a professora da sala de aula, com a família e refletir sobre a possibilidade de atendimentos especializados em instituições, pois o infante está em desenvolvimento e, suas atitudes ou comportamentos, podem não ser estáticos, por estarem em construção de seu mundo.

Parafraseando Guimarães Rosa (1956), o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, elas afinam ou desafinam, verdade maior.

A partir das considerações anteriores, é possível perceber que a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE possui o propósito de minimizar as barreiras de aprendizagem do aluno com deficiência na escola, através dos encaminhamentos para atendimentos especializados ou adequações e adaptações de mobiliários e propostas pedagógicas, se necessárias, explorando a riqueza das aprendizagens infantis no contexto escolar.

O que se percebe, porém, na Educação Infantil, é que as respostas para os questionamentos estão no próprio cenário educacional, durante as interações das crianças com seus pares, nas descobertas e despertamentos diários.

Conforme Montessori (1966), a infância é um período fértil no qual as potencialidades se desenvolvem rapidamente. Para tanto, ressaltou a livre expressão e um ambiente motivador como fatores fundamentais para despertar a inteligência das crianças.

Frente a estas reflexões, o professor ou professora do AEE, juntamente com o(a) professor(a) da sala de aula, possui o papel de um agente transformador de pensamentos e concepções. Contempla-se a criança como única, mas, em alguns momentos, a mesma necessita que sua rotina seja alterada, complementada e enriquecida de recursos diferenciados que auxiliem em seus avanços. Sobretudo ela não é diferente, antes de possuir um diagnóstico, é uma criança como todas as outras que deve ser respeitada e percebida em sua singularidade.

Este resumo expandido possui o objetivo de reflexionar sobre o papel da professora do AEE, na modalidade da Educação Infantil, destacando percepções sobre ensino e aprendizagem, dialogando com autores na perspectiva da metodologia bibliográfica.

Falando em crianças que possuem diferentes potencialidades, podemos citar o pensador Rubem Alves (2004), quando afirma que

As Escolas podem ser gaiolas ou asas, as Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. E assim deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo; já as Escolas que são asas, não amam pássaros engaiolados, elas existem para dar coragem aos pássaros e Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Desta maneira, os alunos devem ser incentivados, partindo de suas habilidades e não focando em suas limitações. A professora do AEE, conhece o aluno e constrói um plano para potencializar suas habilidades, com o foco no trabalho colaborativo, compartilhando experiências com a professora da sala de aula e, sobretudo, incentivando o voo dos alunos e não os ensinando a voar, pois não existe uma única maneira ou receita de ensinar.

Discutir sobre trabalho colaborativo é essencial, quando nos referimos à Inclusão, pois ninguém inclui sozinho; não sendo possível a construção de uma escola inclusiva com ações realizadas somente por um profissional da educação. “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” FREIRE (1987, p.46).

Começamos a incluir na entrada da escola, na fila dos alunos em direção à sala de aula, no refeitório e, em todos os âmbitos escolares e, a aprendizagem acontece em todos estes locais, não tendo limites para a construção do conhecimento.

Os resultados das ações inclusivas são percebidos a longo prazo muitas vezes e são demonstrados através de pequenas mudanças de atitudes dos alunos, interações mais afetivas, discriminações visuais ou auditivas mais significativas, oralidade mais expressiva, entre tantas outras superações.

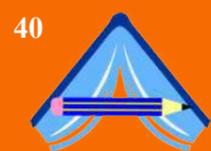
O benefício de incluir não se limita apenas ao aluno com algum comprometimento físico ou intelectual que está matriculado na escola, mas sim, ultrapassa os muros da escola. A convivência se torna mais gratificante, os avanços dos alunos se tornam mais evidentes, no trabalho diário dos professores e o amor se expande, ensinando a todos a ver com os olhos do coração e a falar com o olhar. É possível valorizar mais o toque, a linguagem não-verbal e as mudanças que acontecem a cada dia.

Concluimos pelo atual estudo que a professora do AEE exerce uma função muito importante na escola de Educação Infantil, entretanto é necessária a união de forças para a construção de uma escola inclusiva, onde o aluno não é mais um e sim único e que o próprio ambiente escolar, por si só, carrega um potencial transformador, com materiais simples e manipuláveis, voltados ao estímulo da natureza, ao aprender a brincar e construir a sua autonomia de maneira própria, com mediação dos professores.

Pensamos a escola com a razão, mas a vivenciamos com a emoção e emotivamente conseguimos ver cada avanço, cada olhar e cada sorriso como fatores essenciais e significantes à aprendizagem para a vida.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubens. Ao professor, com carinho. São Paulo, 2004.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional: LDBEN n 9394/1996. Brasília, DF: Camara Federal, 1996.
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 10 de setembro de 2021.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996. _____, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
MONTESSORI, Maria. A criança. Rio de Janeiro: Círculo do Livro. 1966.
ROSA, Guimarães. Grande Sertão: Veredas. São Paulo, 1956.



Novas práticas para formações de professores de Educação Infantil, suas inspirações e inúmeras possibilidades

Adriana Vieira Lara¹

Resumo: Este artigo buscou compreender a metodologia Montessori e suas inspirações no processo de formação de professores de Educação Infantil, da rede municipal de ensino de Bagé, através de uma abordagem qualitativa, expondo como aconteceram as formações e como estas foram de suma importância na prática dos professores e no desenvolvimento das atividades durante o processo de ensino-aprendizagem. Mostrando, desta forma, a contribuição da prática Montessori na Educação Infantil e no desenvolvimento da criança. As inspirações da metodologia Montessori começaram a ser planejadas e estruturadas, para a Educação Infantil, a partir de 2017, após, conhecer uma escola montessoriana. Através deste novo olhar, passou-se a construir um leque de diversidades, as quais oportunizaram às crianças vivenciar, experimentar e conhecer novas práticas, até então, ofertadas apenas em redes privadas de ensino do município. As formações proporcionadas aos profissionais de Educação Infantil, da rede municipal, têm contribuído para a reconstrução das práticas pedagógicas em contexto escolar, inspiradas no Método Montessori, visando, sobretudo, a autonomia e a liberdade das crianças em seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; Metodologia Montessori.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo abordar as novas práticas de formações de professores de forma desmistificada, focando nas inspirações desenvolvidas, na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Bagé, a partir da metodologia Montessori, levando à compreensão de como nos inspiramos neste método, que propõe dispor de um ambiente previamente preparado, que auxiliará o educando no seu desenvolvimento.

A partir de 2017, com inspiração na metodologia Montessori, passou-se a construir um leque de opções diversificadas, oportunizando aos discentes da rede municipal vivenciar, experimentar e conhecer novas

2. MONTESSORI E SUA METODOLOGIA

Antes de iniciar a tratar sobre as novas práticas, para formações de professores, vou contar-lhes uma história que nos inspira, a história de Maria.

A história que vou lhe contar é sobre uma das muitas Marias que existem no mundo. Essa aqui é a Maria Montessori. E como toda mulher, e como toda Maria, ela fez da sua vida um caminho de descobertas, superação e encantamento (MÓDENA DUTRA, 2015, p.2).

Maria Montessori foi uma mulher guerreira nascida na Itália, em Chiaravalle, Província de Ancona no ano de 1870, destacando-se como revolucionária de

práticas pedagógicas que, até então, eram ofertadas somente nas redes privadas de ensino do nosso município.

“A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Considerando o exposto, relatarei como as inspirações montessorianas podem ser associadas às interações, explorações e brincadeiras no dia a dia das escolas de Educação Infantil, da rede municipal de ensino de Bagé.

uma época onde à mulher não cabia nenhum direito. Montessori contribuiu imensamente para que, hoje, na atual contemporaneidade, pudéssemos ter papéis de destaque na sociedade, embora ainda tenhamos muito para evoluir. Graças a ela, a seus estudos e descobertas sobre as crianças, abriu-se um leque de pesquisas relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Montessori formou-se em Medicina e Pedagogia, dedicando a vida às crianças, pois em visitas que realizava aos asilos de tratamento psiquiátrico, da época, observou as condições desumanas com que eram tratadas e, assim, iniciou seu trabalho com elas.

Em parceria com o governo de Roma, da época,

Montessori construiu a “Casa dei Bambini” (Lar das crianças) e, posteriormente, difundiu seu método revolucionário de sucesso internacional. Para Maria Montessori, foram mais de 50 anos dedicados a estudos e pesquisas, os quais nos deixaram de herança um legado riquíssimo, um verdadeiro tesouro, que é compartilhado conosco e ficará para gerações futuras.

Quanto ao método Montessori, Salomão (2021) nos diz o seguinte:

(...) nome que se dá ao conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos criado ou idealizado inicialmente por Maria Montessori. De acordo com sua criadora, o ponto mais importante do método é, não tanto seu material ou sua prática, mas a possibilidade criada pela utilização dele de se libertar a verdadeira natureza do indivíduo, para que esta possa ser observada, compreendida, e para que a educação se desenvolva com base na evolução da criança, e não o contrário.

Posto isto, vê-se a importância de trabalhar as experiências em sociedade, o convívio, o ato de explorar e brincar. Para tanto, requer um professor preparado para as intervenções morais quando necessárias, ou seja, há instantes, entre uma brincadeira e outra, que é preciso que o professor intervenha para centralizar o aluno no contexto da vida em sociedade.

Para Montessori:

A educação deve se preocupar com o desenvolvimento da individualidade da criança e permitir-lhe que fique independente, não apenas ao longo de seus primeiros anos, mas ainda em todas as etapas de seu desenvolvimento. É também necessário desenvolvermos a individualidade da

3. METODOLOGIA

Este trabalho baseia-se numa abordagem qualitativa-descritiva. Para Minayo (2004), as descrições partem de uma visão subjetiva do sujeito que realiza ou descreve a partir de seu olhar e das suas percepções do objeto de investigação.

O estudo foi conduzido, primeiramente, através da pesquisa bibliográfica e do levantamento de trabalhos produzidos no meio acadêmico relacionados à temática em questão, além de procurar compreender sobre o tema em todas as instâncias, mas primando pelo foco municipal.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

As formações aconteceram em toda a rede de ensino pública de Bagé, para a Educação Infantil, com ministrantes mestres convidados (formados pela OMB - Organização Montessori do Brasil), abrangendo todos os preceitos implícitos na Metodologia Montessori, os quais foram fundamentais para a transformação de cada professor de Educação Infantil, envolvendo desde seu interior até seu exterior, ou seja, sua metodologia de trabalho.



criança enquanto a fazemos participar de uma verdadeira vida social. Essas duas dimensões tomarão, certamente, formas diferentes nas diversas etapas da infância e da adolescência. Mas a princípio permanecerá ao longo de todas essas fases: é preciso oferecer à criança, a todo momento, os meios dos quais ela precisa para agir e fazer experiências. Sua vida de ser social se desenvolverá, então, ao longo dos anos formadores, tornando-se cada vez mais complexa conforme ela crescer. (MONTESSORI, 2004, p.40)

No universo lúdico, as crianças brincam com diversidade sendo protagonistas da própria história, sempre com organização, satisfação, autonomia e alegria. Os momentos de trabalho com as bandejas, por exemplo, são ocasiões de observação para o professor, nas quais os educandos concentram-se na atividade e o professor atentamente foca naquele momento individual de cada aluno.

Assim como, os diversos autores do desenvolvimento infantil, Maria Montessori também aborda, em sua teoria, que “em cada época do desenvolvimento”, ou seja, em cada faixa etária, a criança apresenta necessidades diferenciadas, as quais manifestam comportamentos exclusivos de tal faixa etária, mas é importante ressaltar que, as especificidades de cada época, não desconsideram a individualidade de cada criança.

Uma pesquisa qualitativa, preocupa-se “(...) menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 2004, p. 102).

Todas as etapas de uma análise são fundamentais numa pesquisa, é imprescindível também assegurar a qualidade e a veracidade das informações, as quais serão utilizadas como fonte, a fim de que não aconteça nenhum equívoco.

Abordando a filosofia montessoriana, que foi exposta através das práticas trabalhadas nesta proposta inovadora, até então apenas desenvolvida em escolas da rede privada, oportunizou experiências para os educandos da rede pública. Neste novo universo, cada membro fez e faz parte de um novo contexto, no qual participa de um momento único, vivido por todos. Assim, as crianças têm voz e vez e o professor é mediador desse contexto, enriquecendo

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco. Atualmente é Secretária Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Bagé.



seu universo e ampliando suas experiências.

Por meio desses estudos, compreendeu-se aspectos fundamentais como, por exemplo, o motivo das cores neutras e suaves, as quais passaram a fazer parte do contexto escolar, pois é através dessas cores que os alunos mantinham a concentração e a calma na execução das atividades. Dentro das escolas, de Educação Infantil, abordou-se a importância do contato com a natureza e suas diversidades e, também, o mostrar e estar sempre com a criança próximo do real.

A sensibilidade foi um dos pontos-chaves durante o desenvolvimento das atividades, que visaram algumas especificidades necessárias para as inspirações montessorianas, buscando o desenvolvimento integral da criança, por meio da exploração das bandejas de atividades, que foram pensadas e planejadas no material montessoriano propriamente dito.

As escolas puderam, com isso, criar estratégias que possibilitaram a interação das famílias, oportunizando reflexões sobre o papel das mesmas, adotando atitudes de respeito e colaboração, contemplando os padrões e valores sociais necessários para a convivência humana e, também, propiciando atitudes de cuidado e respeito com o ambiente e com a natureza, estimulando, assim, a gentileza com o próximo e favorecendo a autonomia e cooperação. Os educandos contemplaram o belo nas atividades diárias e na preparação dos ambientes, beneficiando o trabalho individual e coletivo, estimulando o interesse das famílias pela rotina da escola.

Em relação a organização estrutural de cada escola, foi possível perceber o interesse, e a emoção dos professores, nos estudos e pesquisas, com a construção e desenvolvimento do trabalho efetivo das bandejas Montessori, pois inspirados nessa metodologia, aos poucos os profissionais foram construindo conhecimentos científicos e culturais, próximo de nossa realidade, e levando esses até os educandos em sala de aula, mas com foco no equilíbrio e organização, com um olhar sensível, voltado para a construção de uma sociedade mais humana, justa, com valores de cuidado com o outro, respeito ao ambiente e a natureza.

Para tanto, o objetivo foi compreender a realidade das crianças de Bagé e, através do trabalho com as bandejas, motivar os profissionais a refletirem e desconstruírem-se de conceitos baseados numa educação norteada por padrões “igualitários” e “tradicionais” e, passarem a pensar numa educação

voltada para padrões de “equidade”, a fim de que os alunos sejam assistidos de forma individual e tenham suas necessidades pessoais atendidas.

Baseando-se nesse contexto, pensa-se em uma educação, na qual as inspirações do Método Montessori associado ao brincar, atinjam o objetivo integral do desenvolvimento infantil, incluindo a construção de valores, a partir da (re)significação de conceitos e atividades que busquem a parceria da comunidade na rotina escolar, ressaltando atitudes de respeito com a natureza e gentileza ao próximo, ao mesmo tempo em que se percebe a importância do olhar observador e transformador do professor em uma perspectiva de educação que contemple as habilidades e especificidades de cada aluno.

Focou-se (e foca-se) em levar até as escolas de Educação Infantil da rede, ações que possibilitassem novas práticas pedagógicas, a fim de que atingíssemos o objetivo norteador e, através destas ações, como as formações, contemplássemos, de forma simultânea, as inspirações da Metodologia Montessori. Além disso, também despertamos o interesse em vários outros professores, que passaram a procurar orientações, informações e formações sobre essa metodologia, conhecendo profundamente seus fundamentos e sua filosofia.

Segundo Montessori, [19--], p.52, “A criança é, para a humanidade, ao mesmo tempo uma esperança e uma promessa”, ou seja, perceber que essa é uma geração pautada em valores e, dessa forma, se torna essencial que nossas ações sejam realizadas de forma consciente e efetiva, pois o nosso papel, enquanto educadores e profissionais da educação, é espelho para as novas gerações. O quanto e como utilizamos de valores e respeito para com o mundo, de forma mais efetiva para com nossos educandos, refletirá nas novas gerações, por consequência, essas são nossa esperança.

É imprescindível entender que o “cuidar” e o “educar” devem estar juntos dentro do processo de desenvolvimento de uma criança, por mais que essa não seja uma realidade constante na vida de alguns alunos, a Educação Infantil tem que estar alicerçada nesses dois pilares, pois, dessa forma, será oportunizado o conhecimento e a convivência com diferentes culturas e realidades, possibilitando, assim, o contato com uma vivência humanitária a partir da criação de vínculos, desenvolvendo o respeito e o amor.

Utilizar a Metodologia Montessori no trabalho com as crianças da Rede Pública Municipal de Ensino de Bagé possibilita uma infinidade de benefícios como, por exemplo, a autonomia, liberdade e o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. Isso é confirmado nas inúmeras pesquisas sobre a eficácia desse método que, a partir de adultos e ambientes

preparados, possibilita o crescimento equilibrado da criança e, dessa forma, consegue-se atingir os seis pilares educacionais da Educação Montessori: a autoeducação, a educação como ciência, a educação cósmica, o ambiente preparado, o adulto preparado e a criança equilibrada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, buscou-se contemplar um objetivo comum, em que todos os fatores e ambientes, que integram o educando, estejam preparados de forma adequada para recebê-los e contemplá-los em suas necessidades vigentes. Não esquecendo que cada criança tem um foco diferenciado, e os ambientes precisam contemplar a todos, em suas individualidades e, por este motivo, é necessário um espaço amplo com diversidades para serem exploradas, dentro do universo infantil. É preciso levar em consideração que o foco é a criança, e que a escola foi feita para ela, então deve ser um espaço altamente pensado, planejado e preparado, diariamente, desde sua construção com foco centralizado na criança, referindo-se a esta como ser único, ativo e atuando, o qual encontra-se em desenvolvimento e que dependerá da exploração e dos estímulos do ambiente escolar para que alcance um desenvolvimento de sucesso.

A importância deste educando ser estimulado, na unidade de Educação Infantil, requer um processo ativo e permanente de planejamento, para que esta criança tenha seu processo ensino-aprendizagem contemplado de maneira crescente, mesmo sabendo que nem todos os indivíduos responderão da mesma forma, ou seja, a individualidade de cada um determinará o tempo e a intensidade do processo educativo, pois cada ser terá suas facilidades, preferências ou dificuldades em cada área. Portanto, é neste momento crucial que traçamos estratégias facilitadoras, delineando um caminho, abrindo um leque de oportunidades, proporcionando a estes alunos ambientes que estimulem as mais variadas áreas do conhecimento e habilidade, através de espaços lúdicos organizados para alcançar e para atingir o objetivo proposto. Esta é a importância de ambientes montessorianos, pois devem viabilizar a liberdade para os educandos explorar e conhecer, possibilitando, assim que estes façam suas escolhas dos materiais, mesmo que queiram ou sintam a

necessidade de repetir determinadas vezes.

Segundo Montessori, [19--?], p.226:

(...) O homem faz quase ao mesmo às crianças - o adulto exhibe perante elas a sua própria perfeição, a maturidade, o exemplo histórico, pedindo-lhes que os imitem. Nem pensa que as diferentes características dos meninos são de molde a tornar necessária existência de um ambiente diferente a meios de vida adequados à existência infantil.

Há anos atrás a humanidade abordava estes assuntos, e ainda hoje, vemos adultos ditando regras às crianças, sem deixá-las serem protagonistas de sua própria história, é preciso que elas tenham seus momentos de interação, de exploração e de convivência com o mundo em sociedade.

Neste sentido, as formações proporcionadas aos profissionais, da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Bagé, têm contribuído para a (re)construção das práticas pedagógicas em contexto escolar, inspiradas no Método Montessori, visando, sobretudo, a autonomia e a liberdade das crianças em seu desenvolvimento.

Preciso destacar que nossa caminhada ainda é pequena, que temos muito para crescer e que apenas estamos em um contexto de inspirações montessorianas, que nossas formações nos proporcionam, a cada dia uma nova vivência, e que estamos engatinhando para um novo universo, um novo contexto para prática Montessori de ensino, o qual está influenciando significativamente o trabalho dos professores e a mudança no contexto escolar, onde os educandos desenvolvem a concentração, a criatividade, a autonomia entre outras habilidades fundamentais para a vida do educando.

Tal é a importância do trabalho realizado com qualidade na Educação Infantil, que se reflete num amanhã vindouro, ou seja, enquanto planejado e estruturado de forma correta, denota um futuro próspero e promissor, e é desta forma que se pensa a Educação Infantil na rede municipal de ensino Bagé.



BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 29 set. 2021.
- SALOMÃO, Gabriel. Método Montessori. Disponível em: <<https://larmentessori.com/o-metodo/>>. Acesso em: 2 set. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MONTESSORI, Maria. A Criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Portugalia, [19--].
- _____. A Educação e a Paz. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- MÓDENA DUTRA, L. Maria Montessori e a fita de papel vermelho. São Paulo: Editora Comenius, 2015.



Resumo: Esta pesquisa apresenta alguns experimentos de atividades realizadas com o objetivo de construir a imagem de estrelas esféricas e a identificação do Sol, como uma estrela. Tem-se como sujeitos deste trabalho, três turmas de pré-escola de nível I, com alunos na faixa etária de 4 a 5 anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal José de Abreu, do município de Bagé/RS, dos anos de 2018 a 2020. Apenas 20 estudantes participaram de todas as atividades. A metodologia utilizada foi qualitativa e analisou os dados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados indicam que, apesar da contínua representação de estrelas com pontas, as atividades foram suficientes para a construção de novas perspectivas, sendo assim, o estudo comprovou que as crianças identificaram o Sol como uma estrela de formato esférico.

Palavras-chave: Estrela; Sol; Astronomia; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é o primeiro e decisivo passo para a formação integral do ser humano, valorizando o conhecimento de cada um, pois é necessária uma intervenção que possibilite à criança vivenciar situações novas e reais. Durante a infância, as crianças estão mais receptivas, é nesta fase que a sua personalidade se forma e adquire normas e valores para o resto da vida (BRASIL, 2009).

O processo de aprendizagem, na Educação Infantil, diferencia-se dos demais níveis de ensino, por conta da especificidade da primeira infância, que exige educação, cuidado e ludicidade de forma simultânea e constante.

Conforme Curval e Peixoto (2015), é nesta etapa educativa que se deve estimular a criança para o contato com o mundo físico, despertando nelas um olhar atento e com significado em tudo que observa. Para Reis (2008), as ciências na educação pré-escolar, surgem como uma forma racional de descoberta do mundo. Para este autor, as crianças no seu desejo de descobrir e explorar o que está no seu redor, vão se envolvendo na realização de pequenas tarefas que promovem o seu desenvolvimento global.

Defender o ensino de ciências é algo encampado por vários autores nacionais e internacionais, e está sendo realizado de forma a favorecer o conhecimento científico aos pequenos, estimulando e incentivando o gosto pela investigação podendo sempre construir o aprendido e novos obstáculos numa busca incessante

do seu imaginário. As características intrínsecas encontradas no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de Astronomia a distingue de outras disciplinas, justificando a importância de trabalhar este tema em ambientes escolares (LANGHI; NARDI, 2012).

A ideia de ensinar Astronomia é importante, em especial, se o foco for à enculturação científica da sociedade. Diante disso, entende-se que é importante discutir esse assunto já na Educação Infantil, em especial, por ser este o momento em que as crianças constroem suas primeiras sensações e impressões do viver. Nossa organização, por meio de calendários, as fases da Lua, as estações do ano, o suceder dos dias e noites, também são frutos do estudo da Astronomia e estão incorporados ao nosso dia a dia (BORGES; STRIEDER, 2014).

Durante o processo de percepção e construção do ambiente, os estudantes podem construir suas observações e experimentos em sua mente, para ser correto ou incorreto. As percepções em relação aos astros são construídas por crianças e podem contradizer fatos científicos, desta forma, este trabalho analisou como uma atividade simples, realizada com alunos da pré-escola de nível I, pode contribuir para a percepção da forma esférica das estrelas, usando como metodologia de análise a análise textual discursiva – ATD, aplicada a desenhos elaborados por eles. A pesquisa se deu em uma escola da rede municipal de Bagé/RS, com a participação de 20 alunos, entre os anos de 2018 e 2020.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Alfabetização Científica na Educação Infantil

De acordo com Langhi (2005), poucas são as propostas didáticas ofertadas na literatura e que permitem aos professores subsidiar suas ações de modo a trazer a Astronomia para o contexto educacional na etapa inicial de escolarização. A situação se torna mais complexa, quando se agrega a essa carência a necessidade de que tais propostas estejam pautadas em referenciais que fomentem o processo de Alfabetização Científica, como elemento coadjuvante das práticas pedagógicas no campo da Astronomia e das Ciências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é apresentada como sendo um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e está organizada em torno de competências, apresentadas no documento como os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores para atuação na vida cotidiana, exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho. Logo no início do documento, a BNCC apresenta as etapas da Educação Básica, sob as quais tratará no texto, e como estão estruturadas (MEC, 2017).

Para a etapa da Educação Infantil, o documento apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências. Para cada um dos três grupos de faixas etárias – 0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e 4 anos a 5 anos e 11 meses – são descritos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, são anunciadas, para o final da Educação Infantil, as sínteses das aprendizagens que se espera que sejam atingidas para cada campo de experiência.

Seguindo as ideias expostas na apresentação do processo investigativo, a BNCC afirma que o ensino de Ciências da Natureza deve ocorrer por meio da promoção de situações investigativas em sala de aula em que sejam abordadas quatro modalidades de ação: definição de problemas; levantamento, análise e representação; comunicação; e intervenção.

Conforme Eshach (2006), existem seis justificativas para que a criança se aproxime cada vez mais cedo dos conceitos científicos, a saber:

1. As crianças naturalmente se desfrutam observando, pensando sobre a natureza e devido à sua curiosidade inata, crianças abraçam todos os tipos de atividades de ciência;

2. O desenvolvimento de atitudes em relação à ciência começa nas fases iniciais da vida. Expor os alunos para a ciência em ambientes onde podem desfrutar a ciência se desenvolve atitudes positivas em relação à ciência;

3. A exposição a fenômenos científicos leva a melhor compreensão dos conceitos científicos estudados mais



tarde, de uma maneira formal;

4. A utilização de uma linguagem científica numa idade precoce influencia o eventual desenvolvimento de conceitos científicos;

5. As crianças podem compreender conceitos científicos e sua razão cientificamente: embora não haja consensos entre os pesquisadores, se crianças pequenas podem pensar cientificamente;

6. A ciência é um meio eficiente para o desenvolvimento pensamento científico e para desenvolver conhecimentos científicos sobre o processo a partir dos primeiros anos de escolarização.

Conforme Arce e colaboradores (2011), na Educação Infantil o ensino de ciências está relacionado à exploração do mundo real que faz com que a criança o compreenda melhor e também desenvolva habilidades de raciocínio, incentivando assim a imaginação e a criação.

Piaget (1976), sugere que há evolução natural-cognitiva da aquisição de conhecimentos. Os estágios piagetianos se constituem em diferentes esquemas de interação entre o sujeito e o mundo externo, com os quais a idade é um indicador, e não um critério do desenvolvimento.

Os alunos da pré-escola, de nível 1, encontram-se no estágio pré-operatório, que vai dos 2 aos 8 anos de idade e, segundo Piaget (1976), caracteriza-se pelo surgimento da função semiótica (linguagem, desenho, imitação, dramatização, etc.), a criação de imagens mentais (fantasias), necessidade da explicação das coisas (“por quê?”) e o início do processo de socialização através da linguagem.

Arce e colaboradores (2011) afirmam que, considerando ser o conhecimento científico o resultado do desenvolvimento de ideias, conceitos e teorias, para que ele aconteça é necessário que ocorra a percepção direta do experimento. Sendo assim, o registro na forma de desenhos é uma forma de exprimir os conceitos assimilados, organizados e relacionados pelas crianças ao longo de suas vivências e experiências.

Para Piaget (1976), a criança desenha menos o que vê e mais o que sabe. Ao desenhar, ela elabora conceitualmente objetos e eventos. Daí a importância de se estudar o processo de construção do desenho, junto ao enunciado verbal que nos é dado pelo indivíduo. Segundo o autor, o desenho da criança passa por cinco fases, que correspondem as suas etapas de evolução: Garatuja (desordenada e ordenada), pré-esquematismo, esquematismo, realismo e pseudo naturalismo.

¹Licenciatura em Pedagogia/ULBRA, pós-graduada em Gestão de currículo na formação docente/UERGS. E-mail: lmedummer@gmail.com

²Licenciatura em Pedagogia/UERGS, pós-graduada em Gestão de currículo na formação docente/UERGS. E-mail: viviamlorenap@gmail.com



2.2 As Estrelas e a Percepção das Crianças

Estrelas são grandes esferas de plasma, mantidas por sua própria gravidade. As estrelas emitem luz e radiação em razão dos processos de fusão nuclear que ocorrem em seu interior, liberando grandes quantidades de energia (MOURÃO, 2000).

Existem diversos tipos de estrelas. Essa designação depende de duas coisas: da classificação espectral, que diz respeito à temperatura da estrela e ao tamanho e massa da estrela. A classificação espectral é dada em cores. Em ordem crescente de temperatura, temos as estrelas vermelhas, laranjas, amarelas, amarelas-brancas, brancas, azuis-brancas e azuis.

As estrelas de sequência principal, chamadas de estrelas anãs, são a absoluta maioria das estrelas no Universo, o nosso Sol, por exemplo, trata-se de uma anã amarela, uma estrela de sequência principal de “baixa temperatura”, quando comparada às estrelas mais quentes, como as anãs azuis.

A imaginação é aguçada e instigada, quando se trata de observar o céu. Borges (2018), afirma que

3. METODOLOGIA

A pesquisa se deu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal José de Abreu, localizada na cidade de Bagé- RS. Participaram das atividades 20 alunos de turmas de pré-escola de nível I, cuja faixa etária transitava entre 4 e 5 anos. Este trabalho teve início no ano de 2018, quando fazia parte das atividades de investigação da dissertação de mestrado (DUMMER et. al, 2019), vindo a ser concluído em 2020.

A metodologia de análise utilizada foi qualitativa, e a coleta de dados foi feita através de desenhos dos alunos. Foi proposto que desenhassem o Sol, como o viam durante o dia e, na sequência, reproduzissem as estrelas como as observam à noite. Em um segundo momento, foi proposta uma atividade no pátio da escola, para capturar os raios solares e observar como são projetados na palma da mão com o auxílio de um cilindro vazado de papelão, denominado “apanhador de raios”, conforme fotos dos Anexos 1.

Após esta atividade, retornando à sala de aula, foi proposto que desenhassem novamente o Sol, porém dessa vez levando em conta a forma que observaram em suas palmas das mãos. Quando concluíram o desenho, participaram de uma roda de conversa, na qual lhes foi exposto que o Sol é uma estrela e que só parece maior por estar mais próximo do planeta Terra. Quando cientes desta nova informação foi proposto que desenhassem novamente uma estrela.

a criança alimentada por suas observações diárias e pelo mundo das histórias infantis apresenta um particular encantamento pelos fenômenos relacionados à Astronomia, como o dia e a noite, as estrelas, o Sol, planetas e outros. A literatura infantil, por exemplo, alimenta um mundo de imaginação que possibilita à criança pensar, sonhar, desejar e querer saber.

A noção que alguns estudantes têm a respeito de estrelas, difere muito daquela que é cientificamente conhecida e que as define como corpos gasosos de forma aproximadamente esférica que possuem em seu interior temperaturas e pressões elevadíssimas (MOURÃO, 2000).

Borges (2018), diz que a dificuldade na compreensão desse conceito se dá, também, devido às influências das imagens presentes, sobretudo nos livros literários infantis e desenhos animados, que dão às estrelas forma e características diversas das que elas realmente possuem. Também é comum observarem características antropomórficas nesses materiais.

Após a conclusão das atividades dos alunos, foram analisados os desenhos, fazendo um comparativo destes antes e depois das intervenções propostas, verificando a percepção quanto ao formato das estrelas.

A análise de dados, neste trabalho, deu-se através da análise textual discursiva (ATD), que, segundo Moraes (2003), dá-se a partir de um conjunto de documentos que representa as informações da pesquisa e, para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa.

A análise seguiu as três etapas da ATD descritas por Moraes (2003), que são os processos de unitarização, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente.

Analisando os desenhos dos alunos, observamos diversas representações de Sol e estrelas, sejam elas com pontas (Anexo 2), como as trazida pelo aluno A11 ou sem pontas (Anexo 3), como os desenhos do aluno A7.

Além de os modelos trazidos acima, apareceram desenhos que ilustravam o Sol com pontas e estrelas esféricas ou vice-versa, como os do aluno B3, representado no Anexo 4. Desenhos como esse, dão a entender que o estudante não vê o Sol como uma estrela por desenhá-los de formas diferentes. Em alguns desenhos de alunos, não foi possível definir um padrão, como os apresentados pelos alunos A5 e B9 no Anexo 5.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa traz-se os resultados e algumas discussões deste trabalho. Antes das atividades propostas, 16 alunos traziam desenhos do Sol, com pontas e, 15 traziam estrelas com pontas. Esse modelo, construído pela maior parte das crianças envolvidas na pesquisa, que diverge do conceito científico, é explicado por Hannust e Kikas (2007), afirmando que uma vez que os alunos da Educação Infantil, geralmente, não têm instruções sobre ciências e astronomia, obtêm os conceitos das experiências cotidianas, do seu diário de observações e de suas interações com os adultos.

Quadro 01: Categorização dos desenhos

Categorias	Sol	Estrelas
Com pontas antes e com pontas depois	01	02
Com pontas antes e sem pontas depois	15	13
Sem pontas antes e sem pontas depois	02	03
Desenho sem definição	02	02

Fonte: Autoras (2020)

Observou-se, também que, uma criança desenhou o Sol sem pontas e estrela com pontas, mesmo após as intervenções, o que mostra que ele não compreendeu que o Sol também é uma estrela. Borges (2018), afirma que crianças e adultos, de uma forma geral, apresentam dificuldades em reconhecer o Sol como uma estrela, pois ele se difere visualmente, devido a sua proximidade da Terra, das demais estrelas na forma como se apresenta. Outro motivo é atribuído ao fato de o Sol aparecer apenas de dia, e as demais estrelas, apenas à noite.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho mostrou que as crianças da pré-escola I trazem concepções e modelos que os fazem descrever a forma das estrelas diferente do que realmente são, ou seja, antes da intervenção a maioria não era capaz de descrever o formato esférico desses astros. Essa visão é formada e trazida pela sua vivência cotidiana e cultura adquirida até então.

Segundo Pozo e colaboradores (1991), há influência social nas concepções dos estudantes a respeito de conceitos científicos e, também sobre a compreensão a respeito das estrelas. Essa influência pode ser percebida por meio das formas pelas quais as estrelas são desenhadas e como os estudantes se referem a elas. As representações de estrelas são amplamente utilizadas em várias áreas do conhecimento.

Do total de 20 alunos, a maioria mudou a sua representação de estrelas e do Sol com pontas, para estrela e Sol sem pontas, após as atividades de observação e roda de conversa, enquanto somente 03 alunos mantiveram desenhos com pontas. O Quadro 01 traz a síntese da categorização dos desenhos.

Quanto aos alunos de cujos desenhos não há uma representação clara dos astros abordados na pesquisa, pode-se dizer, segundo Piaget (1976), que seus traços ainda encontram-se na etapa de evolução definida como garatuja ordenada, que é percebida pelo uso de movimentos longitudinais e circulares nos desenhos, sendo caracterizado pelo início do interesse pelas formas através de novas ideias para expor no papel. Nessa fase, a criança diz que vai desenhar, mas não existe relação fixa entre o objeto e a sua representação.

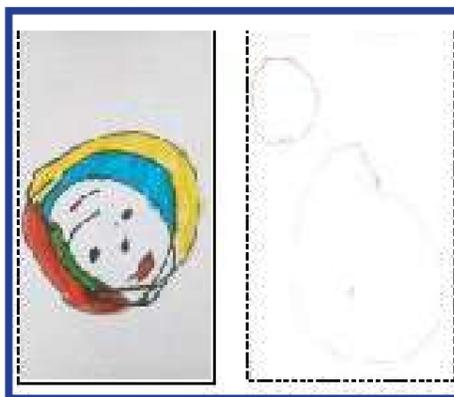
A pesquisa de Borges (2018), com alunos do Ensino Fundamental, também mostrou que os estudantes não tinham a percepção da forma real dos astros abordados no trabalho, pois as mudanças nos modelos mentais dos estudantes ocorreram após o momento da leitura de livros literários infantis e, também, depois das intervenções (perguntas e/ou afirmações) feitas durante a roda de conversas.

Como sugestão para continuação desta pesquisa, propõe-se uma sequência didática com ampliação das atividades de observação, incluindo desenhos animados, observações noturnas e visita ao planetário, permitindo uma análise mais detalhada para verificar se houve mudança nos conceitos das crianças em relação aos astros.

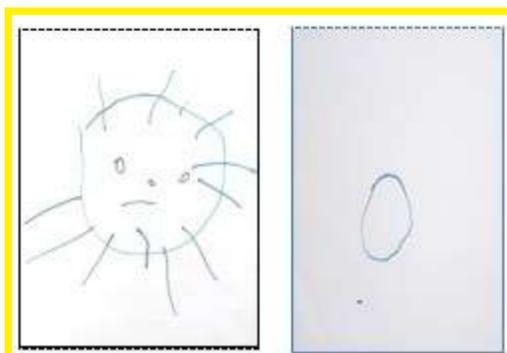




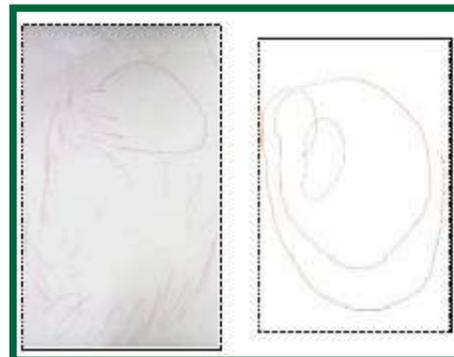
Anexo 2



Anexo 3



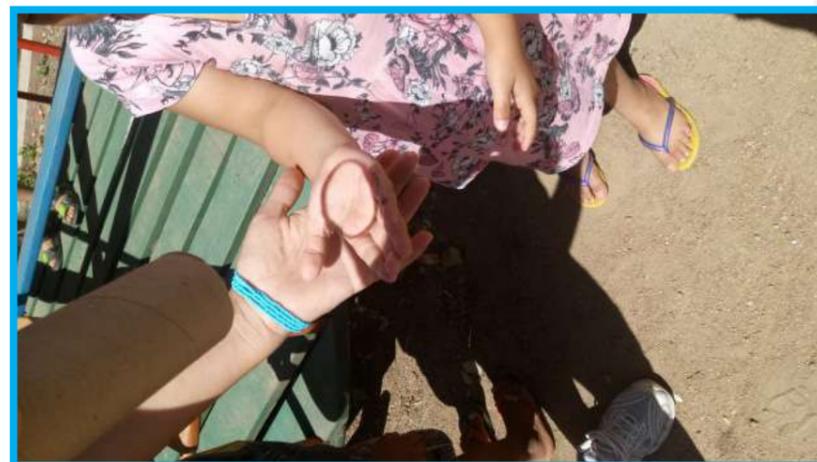
Anexo 4



Anexo 5



Anexo 1



Anexo 1

BIBLIOGRAFIA

- ARCE, A.; SILVA, D da; VAROTTO, M. Ensinando ciências na educação infantil. São Paulo: Alínea, 2011.
- BORGES, D. L. de J.; STRIEDER, R. B. Ensino de astronomia na educação infantil: reflexões sobre a implementação de uma proposta. Encontro de pesquisa em ensino de física, 15., 2014, Brasília. Anais [...]. Brasília, 2014.
- BORGES, E. F. M. A literatura infantil no ensino da astronomia: modelos mentais sobre um sistema solar e estrelas de estudantes do 7º ano do ensino fundamental. 2018. 216f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- CURVAL, A.; PEIXOTO, A. Olhar para o céu: a criança e a astronomia. Revista Interações, n. 39, p. 653-666, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/amp/20752747-Olhar-para-o-ceu-a-crianca-e-a-astronomia.html>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- DUMMER, L. M. E.; LUCCHESI, M. M.; MARRANGHELLO, G. F. Concepções das crianças da pré-escola em relação a fenômenos astronômicos. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, 2019.
- ESHACH, H. Science literacy in primary schools and pré-schools. Netherlands: Spinger, 2006.
- HANNUST, T.; KIKAS, E. Children's Knowledge of Astronomy and Its Change in Course of Learning. Early Childhood Research Quarterly, 22(1), 89-104, 2007.
- LANGHI, R.; NARDI, R. Educação em astronomia. São Paulo: Escrituras, 2012.
- LANGHI, R.; NARDI, R. Dificuldades interpretadas nos discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino de astronomia. Revista Latino - Americana de Educação em Astronomia - RELEA, n. 2, p. 75-92, 2005.
- MEC, Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular, Brasília: Secretaria da Educação Básica.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação: Bauru, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2020.
- MOURÃO, R. R. F. Livro de ouro do Universo. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2000.
- PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- POZO, J. A.; SANZ, A.; GÓMEZ, M. A. C.; LIMÓN, M. Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva. Enseñanza de las Ciencias, v. 9, n. 1, p. 83 - 84, 1991.

ARTIGO

Google Classroom como ambiente virtual de aprendizagem na Educação Profissional: uma realidade em meio a situação de pandemia

Luciana Batista de Freitas¹
Marcelo da Silva Nunes²

Resumo: Este artigo apresenta um estudo sobre a utilização do Google Classroom como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na Escola Municipal de Educação Profissional Dr. Antenor Gonçalves Pereira, no sentido de apoiar e melhorar o ensino e a aprendizagem, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), haja vista o amplo acesso das mesmas por parte dos alunos. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de um questionário, com doze questões subjetivas, a um público de dezesseis docentes que atuam em diversas disciplinas, nos Cursos Técnicos de Administração, Contabilidade e Gestão Imobiliária. Percebeu-se que a totalidade de professores alegaram não apresentar nenhuma dificuldade quanto ao uso das tecnologias, embora apenas 44% dos professores pesquisados tinham conhecimento sobre a utilização da ferramenta Google Classroom. Já em situação de pandemia, com o município tendo suas atividades educacionais completamente on-line, a Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional implantou a utilização da plataforma Google Classroom em todas as escolas e com isso todos os docentes tiveram que se adequar a ferramenta por suas experiências próprias ou mediante capacitações.

Palavras-chave: TICs; AVA; Google Classroom; Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 se apresentou como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Foi preciso tomar algumas atitudes para controlar a pandemia e proporcionar a segurança de todos, sendo a principal delas o distanciamento social, que afetou todos os setores, os quais acabaram trazendo resultados negativos a longo prazo, em especial para a Educação.

No Brasil, por determinação do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2020 as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado em todo o território nacional (BRASIL, 2020). As instituições de ensino foram autorizadas a realizar atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, como proposta para desenvolvimento do ensino remoto.

Nesse contexto, a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram apontadas

como uma relevante iniciativa para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que promove acesso a informações, disponibiliza instrumentos e ferramentas para a mediação pedagógica (SQUIZANI; BARIN, 2017). Essas vêm sendo incorporadas às atividades educacionais, como forma de criar possibilidades de ensino, despertando o interesse, possibilitando a interação, facilitando a compreensão e melhorando a aprendizagem do aluno.

A tendência de combinar atividades de aprendizagem presenciais com atividades desenvolvidas a distância (em geral on-line), também chamado de blended learning, já foi identificada como uma das dez maiores tendências da indústria do conhecimento (LITTO; FORMIGA, 2009).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo pré/pós pandemia, referente à utilização do Google Classroom como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em uma Escola Municipal de Educação Profissional, durante o ensino remoto.

¹Mestre em Ensino. lb.freitas@hotmail.com

²Especialista em Gerência e Segurança de Redes de Computadores. ms-nunes@hotmail.com

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Ministério da Educação através da portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 (BRASIL, 2020, p.1). Assim, ficou autorizada a substituição das aulas presenciais por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais.

Nesta perspectiva, surgiu a urgência de adaptação da educação, bem como dos professores e alunos no sentido de se adequar a esse mundo tecnológico e a necessidade de mediação on-line por meio das TICs.

Adaptamos-nos, buscamos novas estratégias de aprendizagem, aulas on-line, aulas gravadas, planos de aula diferenciados, plataformas digitais que busquem permitir a conexão imediata entre escola e família, transformando a educação. Uma vez que, de acordo com Libâneo (2007, p. 309), “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”.

De acordo com Demo (2008), toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só poderá dar certo, passando pelas mãos dos professores. O que transforma em tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição sócrática.

Para Tezani (2011, p. 36), a TIC na educação escolar:

Possibilita ao professor e ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais que abrangem desde ações de comunicação, agilidades, busca de informações, até a autonomia individual, ampliando suas possibilidades de inserções na sociedade da informação e do conhecimento.

Neste sentido, as TICs favorecem a experimentação, por parte dos alunos, permitindo a interação com as aulas, desta forma proporcionando uma atividade educacional mais prazerosa.

A popularização da Internet, nos anos 90, permitiu a construção de ambientes virtuais de aprendizagem a distância, através dos quais a comunicação entre os participantes pôde acontecer em qualquer lugar, a qualquer hora nas modalidades: um para um, um para muitos, muitos para um e muitos para muitos (MORAES, 2004).

Para Moran (2005), a internet é entre tantos mais um rico recurso para uma metodologia dinâmica de ensino, quando bem explorada nos proporciona uma vasta quantidade de

ferramentas que podem enriquecer o processo de ensino aprendizagem. Entre tantos artifícios, selecionamos os seguintes recursos: o alto poder de divulgação, pesquisa, comunicação, exploração, informação e educativos.

A compreensão mais abrangente de um AVA, contudo, remete à aceitação de que a web, como parte integrante da internet, no final dos anos 90, ampliou significativamente as formas e os meios de aprendizado por meio do computador (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são espaços que proporcionam uma educação mediada através de Tecnologia da Informação e da Comunicação, no tempo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, permitindo a socialização do conhecimento adquirido.

Um AVA é caracterizado por um conjunto de ferramentas computacionais que permitem a criação e o gerenciamento de cursos a distância, potencializando processos de interação, colaboração e cooperação. Tecnicamente, é um sistema computacional implementado por meio de uma linguagem de programação, que reúne, num único software, possibilidades de acesso online ao conteúdo de cursos (BASSANI, 2006).

Segundo França (2000), AVA é o espaço que organiza os recursos e ferramentas para acesso a cursos, por meio da interação com os conteúdos, realização de atividades de aprendizagem, interação com o professor e colegas.

É grande e crescente a quantidade e diversidade de AVAs disponíveis atualmente, e todos, se bem utilizados pelo professor e alunos, irão facilitar o processo de ensino, transmitindo informação e propiciando a construção e o compartilhamento do conhecimento.

Dillenbourg et al (2002), argumentam que o AVA não se refere a qualquer website educacional. Ele pode ser identificado por ser um espaço que integra tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas, estruturado para prover informações educacionais e no qual interações ocorrem rumo à co-construção do espaço, podendo ser utilizado para enriquecer atividades de sala de aula ou mesmo para substituir a sala de aula.

A aprendizagem não ocorre simplesmente pela transmissão de algo que está fora, contudo, depende do processo de interação, da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, dos esquemas de significação que permitem estabelecer relações com o novo (SCHLEMNER, 2005).

É necessário que a instituição, ao propor utilizar um Ambiente Virtual de Aprendizagem, realize uma análise das ferramentas e recursos disponibilizados, além dos benefícios, das facilidades e das oportunidades propiciadas aos usuários desses ambientes, antes de sua implantação.

Nesta perspectiva, já em situação de pandemia pela Covid-19, a Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional, com o intuito de auxiliar os profissionais da educação no desenvolvimento do ensino remoto, propôs a

utilização do Google Classroom.

O Google Classroom é um produto que faz parte do G Suite for Education, que também inclui o Google Drive, Documentos, Apresentações e Planilhas Google, dentre outros complementos. Ele trabalha em conjunto com o G Suite for Education para que os professores e alunos possam se comunicar facilmente, criar turmas, realizar atividades e manter a organização (GOOGLE, 2020).

O Google Classroom, ou Google Sala de Aula, torna o ensino mais produtivo e significativo simplificando o processo das atividades, melhorando a colaboração e promovendo a comunicação. Os professores podem criar turmas, distribuir atividades, enviar feedback e ver tudo em um único lugar. O Google Sala de Aula também se integra perfeitamente a outras ferramentas do Google, como o Documentos Google

METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida entre novembro de 2019 a setembro de 2020, com base em um estudo exploratório, a partir de uma abordagem quantitativa. A análise e interpretação dos resultados foram efetuadas utilizando-se procedimentos estatísticos e apresentados por meio de gráficos.

O público-alvo da pesquisa foram 16 (dezesesseis) professores, de diversas disciplinas, que atuam nos Cursos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No intuito de verificar como os profissionais investigados se relacionam com as ferramentas digitais, apresentamos a Figura 1, na qual o questionamento foi “Você apresenta

e o Google Drive.

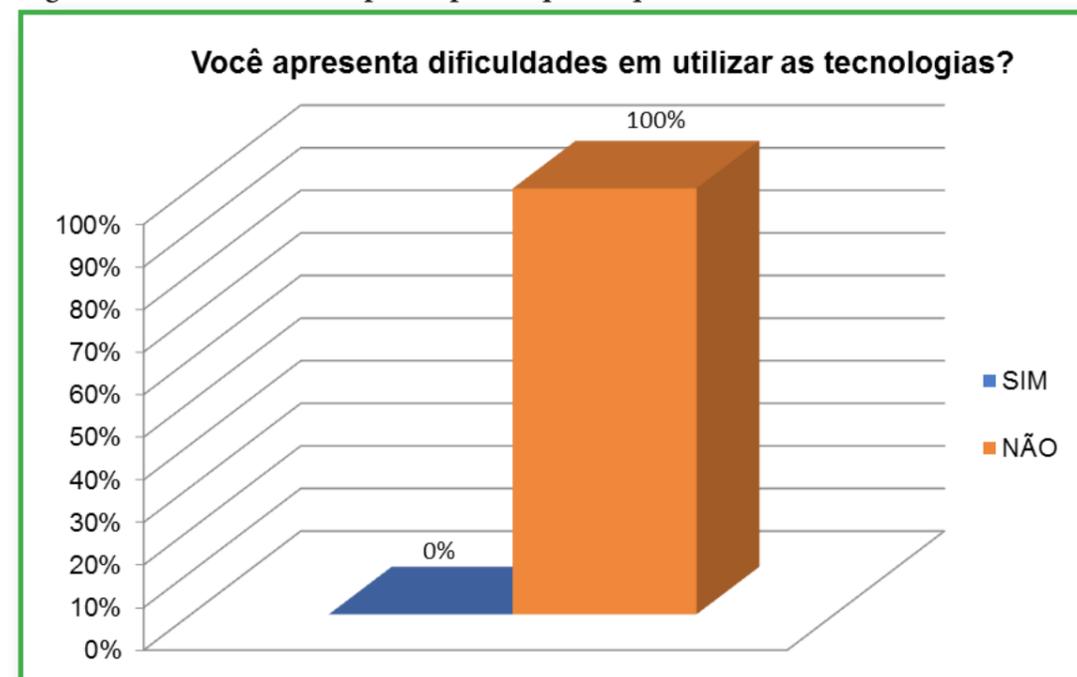
O Google Sala de aula funciona com o Documentos Google, o Google Drive e o Gmail para que os professores possam atribuir trabalhos aos alunos. Os professores podem anexar materiais, como documentos, links e imagens à tarefa. Todas as atividades estão disponíveis on-line usando um computador ou dispositivo móvel.

Técnicos de Administração, Contabilidade e Gestão Imobiliária, na Escola Municipal de Educação Profissional Dr. Antenor Gonçalves Pereira, do município de Bagé – RS.

Para a coleta dos dados, aplicamos um questionário com 12 (doze) questões subjetivas, no qual levamos em consideração questões sobre dados pessoais dos professores, conhecimento e utilização das tecnologias e a viabilidade do Google Classroom como AVA.

dificuldade em utilizar as tecnologias?”, observa-se que 100% dos professores pesquisados relataram não apresentar dificuldades.

Figura 1 – Percentual de respostas para o quarto questionamento.



Fonte: Os Autores (2021)

O resultado demonstra que os professores pesquisados reconhecem a importância de estarem preparados para uso das tecnologias e já aderiram aos avanços tecnológicos, mesmo antes da situação de pandemia, visto que isso possibilita uma maior interação com o aluno, pois conforme

Schlemner (2005), enquanto formadores dessas e das novas gerações, os professores precisam desenvolver competências que assegurem aos alunos, oportunidades de aprendizagem a partir do uso de diferentes TICs.

O professor precisa estar preparado para ofertar

TIC (UNESCO, 2009).

Buscando identificar quais ferramentas são utilizadas pelos professores, apresentamos a Figura 2, onde o questionamento foi: “Quais ferramentas digitais abaixo citadas você utiliza?”, percebe-se que todas as ferramentas elencadas são utilizadas atualmente, pelos professores.

Contudo, nota-se que embora os professores já utilizassem diversas ferramentas digitais, que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, percebe-se ainda que, poucos usufruem de ferramentas tão importantes como: fóruns, infográficos, podcasts e webnários.

autonomia a seus alunos a partir das vantagens que a tecnologia pode trazer. As escolas e as salas de aula devem ser equipadas com recursos que permitam/facilitem o conhecimento incorporando conceitos e competências em

Figura 2 – Percentual de respostas para o primeiro questionamento.



Fonte: Os Autores (2021)

Esta realidade demonstra a necessidade de uma maior integração da tecnologia às diferentes esferas da sociedade, principalmente a Educação, indo ao encontro do que diz Sartori e Soares:

No mundo atual, onde é preciso educar numa sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos produzem outras sensibilidades, deslocalizam o saber, inauguram novas formas de expressão, Comunicação e Educação caminham juntas. (SARTORI; SOARES, 2013, p. 12).

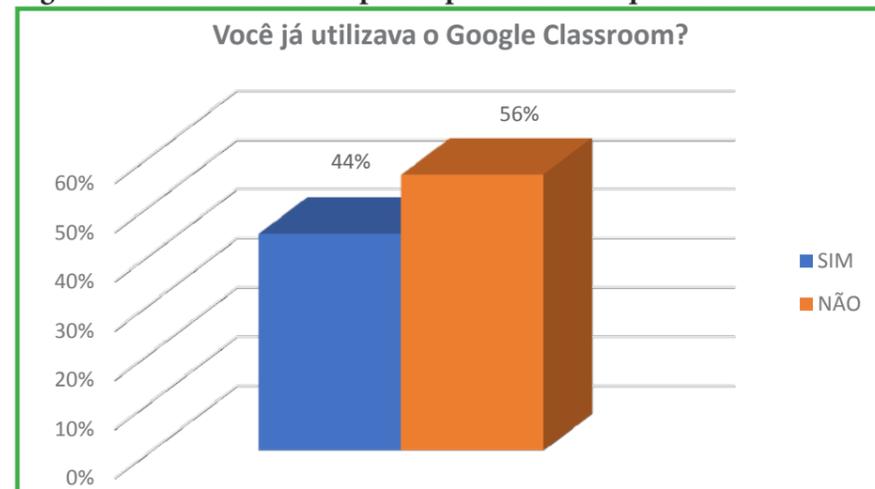
A utilização dessas tecnologias educacionais visa inovar as formas de ensino e enriquecer o aprendizado, tornando o

processo de ensinar e aprender mais agradável, ágil e útil para o mundo atual (LOVATTE; NOBRE, 2011).

Nesse contexto, o Ambiente Virtual de Aprendizagem oferece diversos recursos de comunicação, interação e construção entre os sujeitos que participam do ambiente. Sendo assim, podem ser utilizados para ampliar espaços de interação em cursos na modalidade presencial, como também para gerenciar cursos ofertados na modalidade semipresencial e/ou totalmente a distância (BASSANI, 2006, p. 08).

De acordo com os resultados, ilustrados na Figura 3, onde o questionamento foi “Você já utilizava o Google Classroom?”, constatou-se que somente 44% dos professores já haviam utilizado esse ambiente virtual.

Figura 3 – Percentual de respostas para o sétimo questionamento.



Fonte: Os Autores (2021)

Ficando assim evidente o quão necessária foi a divulgação e a preparação desses profissionais para o uso dessa tecnologia que está disponível gratuitamente. Vale salientar que a equipe do Google oferece capacitação aos professores que utilizam o Google Classroom, incluindo certificação gratuita.

Em 2020, já com o Google Classroom implantado pela Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional, 100% dos professores já utilizam o ambiente, mesmo com algumas dificuldades por parte de alguns profissionais.

Para Júnior et al (2017, p.3), o Google Classroom é uma ferramenta criada exclusivamente para oferecer aos professores a possibilidade de controlar melhor as atividades de sala de aula. O professor organiza o conteúdo, interage com os alunos, disponibiliza material e envia atividades para eles realizarem,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível apontar com essa pesquisa que a pandemia do Covid-19 nos trouxe a necessidade de aquisição de novos conhecimentos, em especial em relação às tecnologias digitais para promover uma educação de qualidade.

Percebermos que a grande dificuldade de interação e práticas educativas, por parte dos professores, muitas vezes ocorre por falta de uma ferramenta que os auxilie ou até mesmo modernize sua prática pedagógica.

Como citado anteriormente, a Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional adotou a referida ferramenta como método de ensino on-line e até os dias atuais continuamos utilizando estes recursos como apoio

possibilitando a correção e a devolutiva da nota obtida.

O professor que apresenta maior facilidade em utilizar as tecnologias, tende a buscar e apresentar novas alternativas de ensino, promovendo o desenvolvimento socioeducativo, o acesso à informação e uma melhor comunicação com seus alunos.

pedagógico e didático.

Vale salientar que qualquer mudança na rotina de um profissional gera, no início, ressalva e medo, afinal, nós fomos educados da maneira tradicional e 100% presencial, e isso é o normal para esta geração de professores que hoje é convidada a experimentar uma prática educativa diferente (CARLINI; TARCIA, 2010).

Cabe a nós, docentes, nos adaptarmos a essa nova realidade que cada dia mais faz parte do nosso cotidiano, até porque ainda estamos em situação de pandemia e as regras de distanciamento social estão sendo diminuídas aos poucos, tendo em vista a regressão de casos da Covid-19 no nosso país.

BIBLIOGRAFIA

- BASSANI, P. B. S. Modelagem das interações em ambiente virtual de aprendizagem. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14682/000666336.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 de novembro de 2020.
- CARLINI, A.; TARCIA, R.M. 20% A distância: e agora? Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância. Ed. Pearson. São Paulo, 2010.
- CASTRO, W. C. E.; CASTILHO, J. E. O Conceito de Limite no Ambiente Virtual Moodle. Brasília: S.N., 2006.
- DEMO, Pedro. TICs e educação. 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2012/04/tics-e-educacao.html>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.
- DILLENBOURG, P., SCHNEIDER, D. e SYNTETA, P. Ambientes virtuais de aprendizado. Anais da 3ª Conferência Helênica de Informação e Tecnologias da Comunicação na Educação, 2002.
- FRANÇA, G. Curso de preparação de monitores para a educação a distância. São Paulo: Rede Brasileira de EAD LTDA, 2000.
- GOOGLE. Google Classroom. Disponível em: <https://www.google.com/edu/products/productivity-tools/classroom/>. Acesso em: 12 de novembro de 2020.
- JUNIOR, S. A., OLIVEIRA, C., BRAGA, E., LIMA A. V. Google Suite for education: trazendo o Google Classroom como uma perspectiva para as salas de aula usando os dispositivos móveis. II Congresso sobre Tecnologias na Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo. Ed. Pearson. 2009.
- LOVATTE, E.P., NOBRE, I. A importância do uso de recursos computacionais na educação do século XXI. In: NOBRE, I.A.M. [orgs]. Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios. Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOODLE. About Moodle. Disponível em: https://docs.moodle.org/35/en/About_Moodle. Acesso em: 09 de novembro de 2020.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning. 2007.
- MORAES, Marialice. A monitoria como serviços de apoio ao aluno na educação a distância. UFSC. Florianópolis, 2004.
- MORAN, José M.; ALMEIDA, Maria E. B. Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o futuro. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, SEED, 2005.
- SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. Concepção dialógica e as NTIC: A educomunicação e os ecossistemas comunicativos. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.
- SCHLEMNER, E. Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: Uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem. EDUCS: Caxias do Sul, 2005.
- SQUIZANI, F.; Barin, Claudia Smaniotto. Uso do Moodle como ferramenta no ensino e aprendizagem de química para cursos de engenharia. In: 37º Encontro de Debates do Ensino de Química, EDEQ: Rio Grande, 2017.
- TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. Revistafaac [online], Vol. 1, 2011. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.
- UNESCO. Padrões de Competências em TIC para Professores: Diretrizes de Implementação. 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por. Acesso em: 10 de novembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 21 de nov. 2020.

Experiências do PIBID História Urcamp: docência e reinvenção em período pandêmico

Clarisse Ismério¹
 Vinícius Menezes²
 Érica Jorge Gonçalves³
 Felipe Fagundes⁴
 Kátia Sillene Antunes da Silva⁵
 Mariana de Andrades Garcia⁶
 Liliane Idalgo Pinheiro⁷
 Marilaine Rodrigues De Rodrigues⁸
 Odonel Neto Lopes Alvares⁹
 Ubiratan Machado Balim¹⁰

Resumo: Os anos de 2020 e 2021 foram extremamente desafiadores para a área da educação, assim objetivamos relatar as experiências docentes do PIBID História, neste período pandêmico. Trata-se de um relato de experiência, cuja narrativa alicerça-se nas metodologias e práticas desenvolvidas pelos bolsistas na EMEF Fundação Bidart. Nesse contexto diferenciado os conteúdos foram ministrados em aulas síncronas e assíncronas, utilizando recursos digitais como Padlet, Kahoot e Google Forms, tendo como suporte a rede social Whatsapp e plataformas digitais como o Google Classroom para socialização. O Google Meet tornou-se a sala de aula virtual para tirar dúvidas e eventuais atividades extras. Foi um processo contínuo de amadurecimento e reinvenção da docência em meio pandêmico, propiciada pela atuação do PIBID História Urcamp nas práticas educativas desenvolvidas na EMEF Fundação Bidart.

Palavras-chave: Metodologias; Ensino; Reinvenção; Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

Reinvenção foi a palavra mais usada e praticada em 2020 e 2021, pois a pandemia da Covid-19 nos desafiou a rever nossas metodologias e práticas de ensino, para nos adaptarmos a este período de exceção. E neste contexto, o PIBID História Urcamp foi desafiado a exercer suas atividades de docência na EMEF Fundação Bidart.

A Fundação Bidart recebeu esse nome para homenagear a memória e caridade do casal Bidart que manifestou, em testamento, a vontade de que fosse criada a partir de seu legado uma casa de acolhimento para meninas órfãs e carentes. Assim que faleceram, seus herdeiros criaram a Fundação Orfanato Bidart, em reunião no dia 29 de novembro de 1936.

No ano de 2002, foi criada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Fundação Bidart, uma vez que a Fundação não tinha mais condições de manter suas atividades. A escola municipal de mesmo nome continua suas atividades mantendo viva a memória do casal Bidart e de todos aqueles que, ao longo dos anos, identificaram-se com eles e colaboraram para que o nome “Fundação Bidart” atravessasse as décadas sendo útil à sociedade bajeense. Recentemente, no ano de 2018, a Escola tornou-se a primeira escola referência da região da Campanha polo para surdos, contando com profissionais especializados e intérpretes de libras, realizando uma inclusão sistêmica e abrangente.

Em breves páginas, iremos narrar as metodologias,

ações e práticas docentes desenvolvidas pelos bolsistas em período pandêmico. Para tanto, o presente artigo foi dividido em quatro partes, sendo que na primeira mostramos a formação dos acadêmicos e se constitui na base para o exercício da docência. Na segunda parte, as atividades foram desenvolvidas via meio remoto físico. Na terceira, as atividades virtualizadas nas aulas síncronas. E sobre a atividade organizada conjuntamente com o PIBID Ciências Biológicas, que resultou na produção do

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES

A estrutura curricular do Curso de História da Urcamp, mudou em 2019 para atender as normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vindo a constituir o projeto institucional da Graduação I, fundamentada “na problematização, criação e experimentação, sob um olhar interdisciplinar e transdisciplinar”, cuja matriz estrutura-se em “módulos formados por temas geradores com as respectivas competências e componentes curriculares construídos de forma interdisciplinar, alicerçadas nas grandes correntes teóricas históricas” (ISMÉRIO e SEVERO, 2021, p. 11).

E, segundo as autoras nesta proposta de ensino, o uso de metodologias ativas é extremamente importante por se tratarem de “estratégias de aprendizagem que têm a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes.” (SILVA et al, 2017, p. 32)

O projeto da Graduação I aposta no protagonismo dos

ATIVIDADES E EXPERIÊNCIAS VIA MEIO REMOTO FÍSICO

Os bolsistas do presente projeto tiveram um início um pouco diferenciado, pois como já citado anteriormente, iniciou-se em um contexto pandêmico, portanto os bolsistas não tiveram contato imediato com os discentes da presente escola municipal. A escola onde o projeto está vinculado é municipal da rede pública de Bagé RS; a EMEF Fundação Bidart possui todos os níveis do Ensino Fundamental (final e inicial). Como o vínculo dos bolsistas é com o Ensino Fundamental final, possuem alunos do 6º ano ao 9º ano. Por tratar-se de uma escola central, possuem turmas em ambos os turnos, atendendo, em média, 20 a 25 alunos por turma.

A escolha no ano de 2020 foi o ensino remoto assíncrono, para atender a demanda dos alunos e não prejudicar tanto a questão da aprendizagem. O primeiro modelo de ensino remoto escolhido funcionava da seguinte maneira: os professores entregavam os conteúdos com até quinze dias de antecedência para a supervisão escolar, a mesma realizava as devidas correções, formatações e impressões; e somente após esse prazo de duas semanas o material era entregue aos alunos. Aqueles que possuíam acesso a smartphones, recebiam através da rede social (whatsapp) e aqueles que não possuíam tal acesso, recolhiam todo o material impresso na Escola. Os professores titulares

jornal Patrimônio Ambiental do Pampa, na quarta parte do artigo.

estudantes para “formar profissionais empreendedores, competitivos e colaborativos para atuar no exigente mercado do século XXI” (ISMÉRIO, SEVERO e RODRIGUES, 2019, p. 11.432).

Em 2020, uma nova mudança a partir da qual os docentes e acadêmicos do curso passaram a conviver diariamente com a rotina de “aulas síncronas, em plataformas de educação e salas de videoconferências, como Moodle e Google Meet”, que foram “grandes aliadas nesse momento de reinvenção, no qual nos tornamos cyber educadores” (ISMÉRIO e SEVERO, 2021, p. 11 e 12).

Tais competências formativas desenvolvidas propiciaram um desdobramento das atividades docentes dos bolsistas do PIBID História na EMEF Fundação Bidart, nas quais se entrelaçam as experiências vivenciadas, diuturnamente, pelo supervisor de área com as competências, habilidades e atitudes dos acadêmicos do curso de História.

ficavam disponíveis para receber as atividades e tirar todas as dúvidas dos alunos.

Os bolsistas e o supervisor ficavam encarregados de realizar em conjunto todos os resumos dos materiais, planejamentos e atividades. Conforme reuniões periódicas realizadas, o ordenamento de conteúdos era sugerido pelo supervisor; respeitando sempre as competências conforme a BNCC e a ordenação de conteúdos da mesma.

O desafio da aprendizagem por competência, exige a atuação do aluno no processo de aprendizagem, do qual deve ser protagonista, de modo crítico, criativo, empreendedor. Não há certeza de que essas medidas serão suficientes para enfrentar o mundo do trabalho, mas uma ação prospectiva prevê [...] (CARRETTA, 2020)

Teve-se como iniciativa atividades que abrangessem o maior número de competências possíveis, priorizando de certa forma uma formação mais completa e participativa dos educandos. Todos os materiais ofertados aos alunos foram cuidadosamente elaborados para que pudessem suprir as dificuldades de aprendizagem e de alcance que já enfrentávamos devido à pandemia.

¹Historiadora, Doutora em História do Brasil, Coordenadora de Área do PIBID História, Coordenadora do Curso de História da Urcamp. clarisseismério@urcamp.edu.br

²Historiador, Especialista em Desenvolvimento Regional (URCAMP), Supervisor PIBID História. vinistoria@hotmail.com.

³Acadêmica do Curso de História da Urcamp, Bolsista PIBID História Urcamp. jorgeerica25@gmail.com

⁴Acadêmico do Curso de História da Urcamp, Bolsista PIBID História Urcamp. felipelucasfagundes22@gmail.com

⁵Acadêmica do Curso de História da Urcamp, Bolsista PIBID História Urcamp. katysillene@gmail.com

⁶Acadêmica do Curso de História da Urcamp, Bolsista PIBID História Urcamp. lilianeipinheiro@gmail.com

⁷Acadêmica do Curso de História da Urcamp, Bolsista PIBID História Urcamp. marianagarcia0079@gmail.com

⁸Acadêmica do Curso de História da Urcamp, Bolsista PIBID História Urcamp. marilainer13@gmail.com

⁹Acadêmico do Curso de História da Urcamp, Bolsista PIBID História Urcamp. odonel57@gmail.com

¹⁰Acadêmico do Curso de História da Urcamp, Bolsista PIBID História Urcamp. birabalim978@gmail.com

para que ocorra uma formação efetiva do futuro licenciado tais vivências práticas de sala de aula, mas acima de tudo, por tratar-se de uma atividade colaborativa, o graduando tem uma evolução em sua formação e o supervisor melhora suas práticas em sala de aula devido a essas trocas com a academia e seus graduandos. Segundo Nascimento:

Resta, no entanto, saber como contribuir para que o professor possa se desenvolver pessoal e profissionalmente, pois isto implica não apenas na reestruturação e no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também na produção e sistematização de novos conhecimentos que vão sendo incorporados ao repertório de saberes próprios da profissão. (NASCIMENTO, 2013)

No ano de 2020, como já havíamos citado anteriormente, optou-se pelo modelo de ensino remoto assíncrono, devido às diversas dificuldades tecnológicas de habilidade ou de acesso em geral. As atividades eram encaminhadas via rede social e planejadas quinzenalmente. O aluno da EMEF Fundação Bidart recebia e respondia aos seus professores responsáveis. Porém, no ano de 2021 a forma foi alterada; e escolhida a modalidade de aulas síncronas e assíncronas, todo o material seguiria sendo distribuído para os alunos utilizando a rede social Whatsapp e junto de plataformas digitais como o Google Classroom e encontros semanais via Google Meet para tirar dúvidas e eventuais atividades extras.

É importante destacar que, ao longo do ano de 2020 houve 15 atividades até o mês de dezembro entregues via Whatsapp; e no ano de 2021 apenas no primeiro semestre já foi atingido o mesmo número de aulas/atividades por disciplina. O modelo de aula adotado no ano corrente está ocorrendo de maneira mais veloz, porém devido a dificuldades de acesso e outros fatores que não conseguimos analisar, as devolutivas dos alunos não foram condizentes com a apresentação dos materiais aos mesmos.

serem respondidos de forma assíncrona.

As pibidianas Liliane Pinheiro e Kátia Silva para o conteúdo “As Noções de Cidadania e Política na Grécia e em Roma”, proposto para o 7º ano, utilizaram o Padlet, que se configura como

(...) uma ferramenta e de um mural interativo, no qual permite que os alunos postem textos, imagens, vídeos entre outros recursos que auxiliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, tornando a aprendizagem mais lúdica e dinâmica, pois o docente proporcionará que seus discentes estejam fazendo a utilização de um recurso tecnológico, no qual estimulará os mesmos, despertando o interesse dos alunos. (MOTA, MACHADO e CRISPIM, 2017)

As bolsistas escolheram o layout “conversa”, que se assemelha aos aplicativos de mensagens, para a atenção dos educandos e proporcionar maior interação. A proposta dada através do Padlet foi uma reflexão sobre o assunto que foi previamente dado pelo professor titular. Para auxiliar na dialogicidade da proposta foram utilizados avatares, personagens construídos pelo professor supervisor Vinícius Menezes e pelos pibidianos através da ferramenta Bitmoji. O uso dos avatares foi uma escolha em conjunto, para que os educandos e os bolsistas pudessem fazer laços de identificação, tendo em vista que não houve nenhum encontro presencial desde que iniciou-se o programa PIBID.

Os pibidianos Odonel Alves e Ubiratan Balim também recorreram ao Padlet como recurso didático na atividade “Os caminhos até a Independência”, com as turmas do 9º ano, na qual os alunos deveriam escrever resumos e contextualizar os temas que foram colocados numa trilha de tempo. Neste tema os bolsistas buscavam desmistificar o romantismo em torno dos acontecimentos que levaram à consolidação da Independência do Brasil.

Os pibidianos Felipe Fagundes e Mariana Garcia, buscaram a metodologia ativa da problematização para refletir os conteúdos de “Baixa Idade Média e as Monarquias Europeias”, para os alunos do 8º ano, através de perguntas disponibilizadas via questionário do Google Forms.

As pibidianas Erica Gonçalves e Marilaine Rodrigues, trabalharam os conteúdos sobre “Nomadismo e Sedentarismo”, para os alunos do 6º ano, através de quatro questões criadas no aplicativo Kahoot. As questões foram elaboradas de forma objetiva, na proposta de um ‘game’ que incentiva os alunos a ter um raciocínio rápido, obtendo um tempo de dez segundos para cada pergunta.

Apesar do empenho dos bolsistas e supervisor as atividades não foram plenamente exitosas, pois nem todos os alunos responderam o que lhes foi enviado, devido à acessibilidade à internet e pelo longo distanciamento decorrente da pandemia.

Observamos, contudo, nas atuais atividades docentes realizadas pelos alunos nas aulas síncronas via Google Meet, que os problemas anteriores estão sendo sanados paulatinamente, pois a experiência anterior possibilitou a reflexão e readequação do método e utilização das tecnologias por parte dos pibidianos. As atividades organizadas via ferramentas digitais, estão sendo realizadas durante as aulas, de forma síncrona, possibilitando maior interação e integração com os alunos. Lúcia Giraffa, destaca a importância de saber utilizar as ferramentas digitais associadas à prática docente, pois

(...) não se trata apenas de motivação para uso de tecnologias e sim de atuar a partir de um conjunto de crenças adquiridas acerca do potencial destas tecnologias como elemento de diferenciação ou qualificação da sua prática docente e, da certeza que poderá utilizar os recursos de forma customizada às suas necessidades e planejamento. (GIRAFFA, 2013, p.104)

Já no segundo semestre do ano de 2021, os bolsistas iniciaram suas práticas docentes de forma mais intensiva, pois suas participações via encontro remoto virtual tornaram-se mais recorrentes. A prática docente se divide sempre em duas modalidades: a observação e apresentação dos bolsistas aos discentes, para que começassem a criar outros tipos de vínculos, para assim em segundo momento, assumissem a docência de forma autônoma. Compreendemos que essas etapas são importantes para que assim tenhamos uma formação teórica e prática efetiva do futuro educador, porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 96).

Houve uma divisão em quatro duplas, para que os bolsistas pudessem assumir a docência das turmas; como os alunos dos anos finais estavam em semana de revisão. Essa responsabilidade ficou com os Pibidianos, os quais deveriam revisar e exercitar assuntos referentes às avaliações, fechando, assim, os conteúdos do segundo trimestre de todas as turmas. Cada dupla ficou responsável por escolher os principais conteúdos para assim efetivar a revisão, lembrando que essa listagem já havia sido previamente trabalhada pelo professor regente das turmas.

À listagem de conteúdos seguiram alguns critérios, tais como habilidades importantes que o aluno deve dominar para seguir o trimestre seguinte, conceitos de extrema relevância que necessitam dominar para haver uma ampla compreensão dos demais conteúdos e uma possibilidade de síntese que os bolsistas pudessem abranger em dois encontros de 35 minutos, que é o tempo estipulado para os encontros via Google Meet. Os encontros foram bem sucedidos, levando-se em conta a participação dos alunos da EMEF Bidart e das metodologias adotadas pelos bolsistas, porém, desde que houve a decisão do ensino híbrido, o número de alunos nos encontros virtuais está cada vez menor, mas mesmo com menores números de alunos, os bolsistas conseguiram vivenciar uma prática docente efetiva e ampla em todas as etapas possíveis e os alunos puderam aproveitar novas e diferentes metodologias de ensino, muitas vezes de forma lúdica e mais interativa.

Conforme podemos analisar em Carreta, o momento que vivenciávamos na educação não havia nenhum precedente histórico mais recente. Os professores e os alunos precisaram rapidamente se readaptarem ao novo modelo e de certa forma conseguir suprir dificuldades o mais rápido possível.

Como nunca, nos dias de hoje experimentamos a iminência de não atendermos às expectativas sociais e educacionais; nos vimos subitamente enfrentando uma crise sem precedentes devido à pandemia causada pela COVID-19 que acometeu nosso planeta, que nos impôs o isolamento social e, dessa forma, nos submeteu a uma revisão de nossas práticas, uma reflexão em torno do nosso perfil, de nossos saberes e fazeres docentes. Nesse sentido, no que se refere à docência, fez-se necessário ressignificar as formas de comunicação, adaptar planos de aula, revisar procedimentos didático-pedagógicos e inovar os processos de avaliação. (CARRETTA, 2020)

Neste processo, destaca-se a importância do professor supervisor no projeto de formação docente dos pibidianos, uma vez que “tem o papel de orientar, ajudar o bolsista de iniciação à docência a se desenvolver humana e profissionalmente e acompanhar as suas atividades, atuando como coformador desse futuro professor”. E, por outro lado, ressignificar seus saberes docentes ao “supervisionar as práticas que são desenvolvidas pelos bolsistas, tem a oportunidade de aprender novas formas de ensinar, estudar novas teorias e que na maioria das vezes não tem tempo de trocar com os colegas”. (SANDRI, 2013)

De acordo com Sandri, é relevante e imprescindível

ATIVIDADES E EXPERIÊNCIAS VIA MEIO REMOTO VIRTUAL

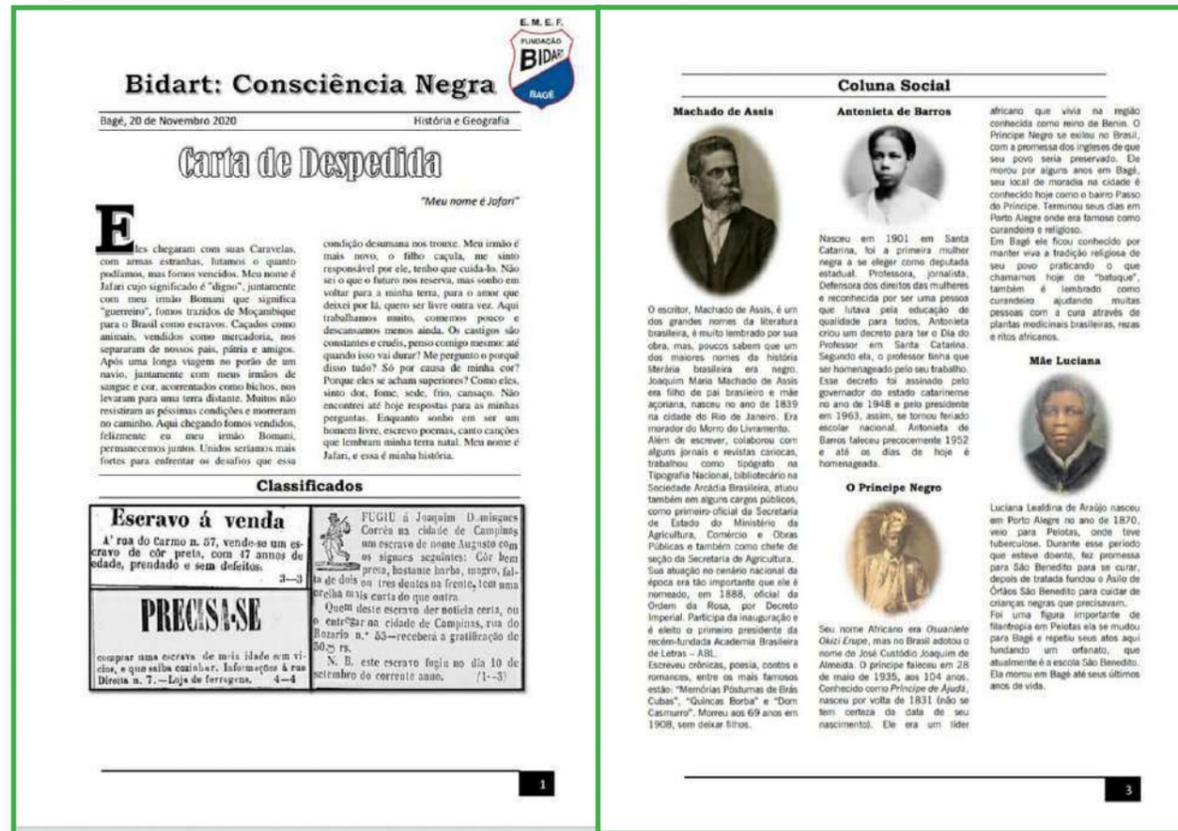
Na segunda fase, organizada em aulas síncronas semanais, via plataforma do Google meet, os bolsistas PIBID passaram a desenvolver atividades de docência utilizando ferramentas digitais disponíveis como aporte para as atividades, nas quais o “grande desafio do docente é organizar os processos de forma que seus alunos adquiram as competências necessárias para viver e trabalhar na sociedade baseada numa nova cultura de aprendizagem”. (GIRAFFA, 2013, p.104).

O tema era previamente indicado pelo professor supervisor, seguindo as orientações da SMED, trabalhado através das aulas síncronas semanais, cujo conteúdo e atividades eram enviados aos alunos, via plataformas digitais como Google Classroom, grupos de Whatsapp e materiais impressos àqueles que ainda não conseguiam acesso virtualizado, para

ATIVIDADE INTEGRADA

Em 2020 foi produzido pelos PIBIDianos um jornal voltado para tratar da cultura afrodescendente, no Brasil, e dos intelectuais negros que foram invisibilizados ou branqueados pela história tradicional. O jornal é uma importante fonte histórica pela característica de reunir “um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita”.

Imagem 1: Jornal didático Semana da Consciência Negra



Fonte: Dados do Projeto PIBID Urcamp

Assim, devido ao êxito do trabalho foi escolhido este formato para desenvolver uma atividade integrada entre o PIBID História e o PIBID Ciências Biológicas¹¹, o jornal Bioma Pampa: Patrimônio Ambiental, visando a proporcionar conhecimentos para valorizar e preservar nosso meio ambiente. Trata-se de uma proposta de Educação Patrimonial Ambiental que

configura-se como um importante instrumento para a formação de cidadãos conscientes, participativos e empoderados, possibilitando assim a construção de um

destinada à formalidade do processo, mas na formação do sujeito enquanto cidadão, provedor das relações sociais no meio em que vive”. (SILVA e RIBEIRO, 2017)

A primeira edição no ano de 2020, tendo como assunto central a Semana da Consciência Negra, obteve grande aceitação e retorno dos alunos de todos os anos, acreditamos que o uso da ferramenta possibilitou essa aproximação e apropriação dos discentes. Lembrando que a escolha do tema vem para complementar uma lacuna dos currículos, a qual não abrange de maneira satisfatória a história e cultura afro-brasileira, mesmo havendo a lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que já prevê inclusão de forma obrigatória na educação nacional o presente objeto.

O jornal também oportunizou um espaço para os alunos conhecerem importantes personalidades da cultura afro-brasileira, que foram branqueadas ou invisibilizadas pela história tradicional de cunho positivistas. (imagem 1)

¹¹Desenvolvido na Escola Cívico Militar São Pedro, sob a supervisão da Profa. Dra. Helen da Cruz Miranda e Coordenação de área da Profa. Dra. Lize Cappellari.

Imagem 2: Fauna do Bioma Pampa e as tradições dos indígenas pampeanos.



Fonte: Dados do Projeto PIBID Urcamp

Institucional, professora Ângela Carreta, portanto é necessário que ocorram atividades integradas entre as duas áreas do conhecimento. E, por outro lado, é importante que haja a integração de áreas do conhecimento promovendo um processo interdisciplinar para superar a

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os anos de 2020 e 2021 tenham sido extremamente desafiadores para todos nós, também possibilitaram um amplo exercício da criatividade, o letramento tecnológico e, principalmente, análise das metodologias e práticas docentes desenvolvidas.

As experiências aqui apresentadas evidenciam sistematização contínua de amadurecimento e reinvenção

BIBLIOGRAFIA

CARRETTA, Ângela. O fazer docente no atual cenário da educação superior. In. ISMÉRIO, Clarisse. Educação em suas múltiplas faces e sensibilidades. Ponta Grossa, Texto e Contexto, 2020.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GIRAFFA, Lúcia. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. In. Tecnologias, sociedade e conhecimento vol. 1, n. 1, nov/2013. Disponível em: https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/view/112/100 Acesso em: 06 de setembro de 2020.
GONÇALVES, Luciane. M. M. e MORAIS, Juliana, M. O USO DO PADLET NO ENSINO: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA. In. VI SEC Simpósio de Ensino de Ciências. 1. sd. Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação - Vol. 5 Ed. Especial. Lorena/SP, p. 1 – 13. Disponível em: http://rrinte.ifsp.edu.br/index.php/RInTE/article/view/460 Acesso em: 06 de setembro de 2021.
ISMÉRIO, Clarisse e SEVERO, Christian. Virtualizando as competências de Clio: metodologias ativas e experiências de ensino de História em período pandêmico. In: SILVEIRA, Paula Lemos (Org.). O ensino em contexto pandêmico [livro eletrônico]. São Paulo: Vecher, 2021. Disponível em: https://editora.vecher.com.br/index.php/vel/catalog/view/5/5/78-1 Acesso em: 05 de setembro de 2021.
ISMÉRIO, Clarisse; SEVERO, Christian e RODRIGUES, William. As competências de Clio: narrativa do processo de construção do currículo por competências. In.: Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 5, n. 8, p. 11428 – 11439, ago. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/2696/2703>. Acesso em: 05 de setembro de 2021.
ISMÉRIO, Clarisse; CAPPELLARI, Lize Helena; CARRETTA, Ângela e DRUMM, Elisabeth. Rincão do Inferno: patrimônio geoambiental e cultural situado às margens do rio Camaquã. Confins, USP, no. 31, ano 2017. Disponível em: https://journals.openedition.org/confins/12086 Acesso em: 06 de setembro de 2021.
LUCA, Tania Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. 2o Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 111-153.
LÜCK, Heloisa. Pedagogia interdisciplinar - fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; DOS SANTOS CRISPIM, Rayane Paes. Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. In. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 6, n. 1, 2017.
NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional. Aguas de Lindóia: Abrapec, p 1-8, Nov. 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0279-1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021
SANDRI, Vanessa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Caracterização de práticas de supervisão docente desenvolvidas por bolsistas supervisores participantes do PIBID. Aguas de Lindóia: Abrapec, p 1-8, Nov. 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1635-1.pdf. Acesso em: 27 jun.2021
SILVA, Adilson da et al. Metodologias Ativas: um desafio para o trabalho da orientação. In.: SILVA, A. R. L. da; BIEGING, P.; e BUSARELLO, R. I. (Org.). Metodologias Ativas na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.
SILVA, Juliane Aparecida de Melo Silva e RIBEIRO, Janete Santa Maria. O jornal como ferramenta didática. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4770. Disponível em: https://revistas.utfrpr.edu.br/recit/article/download/e-4770/pdf Acesso em: 06 de setembro de 2021.

(...) visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado (LÜCK, 1995, p. 61).

Assim, sob a perspectiva de um processo interdisciplinar foram propostos dois exemplares do jornal didático, um voltado para a fauna do Bioma Pampa e tradições dos indígenas pampeanos (imagem 2) e, outro para a flora e contribuição dos guaranis, que está em fase de produção.

Assim, sob a perspectiva de um processo interdisciplinar foram propostos dois exemplares do jornal didático, um voltado para a fauna do Bioma Pampa e tradições dos indígenas pampeanos (imagem 2) e, outro para a flora e contribuição dos guaranis, que está em fase de produção.

Neste processo, não existem erros, mas sim muita vontade de vencer as dificuldades vivenciadas e levar o ensino de qualidade nas aulas de História para os alunos do ensino fundamental.



Este texto tem como intuito, ainda que de forma breve, relatar sobre experiências com a aprendizagem de Língua Espanhola durante o período de pandemia da Covid-19 (outubro de 2020 a setembro de 2021). Estas experiências foram vivenciadas a partir das atividades propostas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo de línguas adicionais/espanhol, Unipampa, Campus Bagé. Este programa foi criado em 2007 com o objetivo de aproximar as instituições de ensino superior com as escolas públicas, de modo a valorizar os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, aprimorar a formação docente.

Como explicam Alves, Martins, Leite (2020) a formação docente tem sido foco de atenção no nosso país há mais de três décadas:

Desde meados dos anos 1990, olhares de pesquisadores, governos e profissionais da educação têm se voltado para a formação de professores, que é perpassada por interesses diversos: sociais, econômicos e políticos. A formação ofertada nas licenciaturas está constantemente sendo posta em questão: seja quanto à organização curricular ou quanto aos seus métodos pedagógicos ou avaliativos. Além disso, muitas exigências vem sendo agregadas à profissão docente. Nesse contexto, as legislações passam a contemplar aspectos relacionados à formação docente, a exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e os Planos Nacionais de Educação, que tratam do tema em suas metas. (ALVES, MARTINS, LEITE, 2020, p.1586).

A partir do ano de 2009 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem publicado editais para o programa PIBID, que está presente em todas as regiões do Brasil em diferentes instituições de ensino. No que se refere à Língua Espanhola, a UNJPAMPA iniciou com o programa no ano de 2014. Devido à pandemia, no ano de 2020 a publicação do edital sofreu um atraso e começamos as atividades de espanhol somente no mês de outubro. Contamos com 16 discentes bolsistas, dois voluntários e duas supervisoras: uma da Escola Estadual de Ensino Fundamental Arthur Damé; outra do Colégio Estadual professor Waldemar A. Machado.

Para a primeira etapa das atividades, decidimos realizar seminários a partir da leitura dos livros sobre a América Latina e o ensino de espanhol (Zolin-Vesz, 2013; Lima, 2014). Esta escolha se enquadra em uma perspectiva mais epistêmica que meramente geográfica, como explica, por exemplo, Palermo (2018), dentre outros pesquisadores. Divididos em duplas, os discentes apresentaram os artigos lidos para os demais colegas e, posteriormente, aconteceram excelentes discussões via google meet. Semanalmente, os discentes recebiam, via classroom, contos em língua espanhola para serem lidos e comentados individualmente nesta plataforma.

Os debates, a partir da leitura dos livros, foram uma excelente oportunidade para que os pibidianos pudessem ter a chance de aprender sobre os saberes teóricos e suas aplicações no que concerne à aprendizagem de espanhol. Como explica Tardif (2002, p.33), o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes, ou seja, saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Estes últimos são importantes para quem está no Pibid, uma vez que este programa enfatiza a experiência docente antes mesmo de o discente realizar seu estágio obrigatório exigido pela licenciatura que ele cursa.

Como as escolas continuaram em atividades remotas, ao iniciarmos o ano letivo de 2021, os alunos passaram a acompanhar as supervisoras em suas atividades remotas. Por meio do diário reflexivo, cada discente passou a registrar, semanalmente, as observações/reflexões dessas atividades, além das reuniões com as supervisoras para as discussões sobre o desenvolvimento e planejamento das aulas. Em todos os diários é unânime a constatação da dificuldade do desenvolvimento efetivo das atividades remotas, seja por whatsapp, google meet ou classroom. Vejamos um exemplo de um diário discente de 08/06:

De manhã a professora nos enviou o link para a aula, mas de antemão nos adiantou que poderia haver ausência dos alunos em sua grande parte. Pensei que isso era triste e nocivo para os alunos, mas ainda me aprontava para assistir. Ao entrar na sala do meet me deparei apenas com a professora. Trocamos um bom dia e ficamos esperando os alunos surgirem como um coelho surge da cartola de um mágico, da plataforma.

Se passaram cinco minutos e a professora me disse que apenas um aluno estava tentando entrar usando um celular, porém ele não conseguia pelo simples fato de não ter tido uma instrução para entrar. A professora orientou o aluno e com várias tentativas ele adentrou a sala virtual.

Após as observações e registro das atividades em seus diários, os discentes, juntamente com o auxílio das supervisoras, elaboraram, em duplas, atividades para serem aplicadas. Muitas atividades não obtiveram os resultados esperados, pois poucos alunos estavam conseguindo realizá-las, fosse de forma presencial (estudantes buscavam cópias xerocadas na escola) ou de forma virtual. Vivenciar a experiência docente de forma remota confirmou, tanto para pibidianos quanto para supervisoras a precariedade da educação brasileira, sobretudo quando se trata da utilização de recursos tecnológicos como computador, celular etc.

Nos relatos que discentes e supervisoras escreveram para serem apresentados durante o encontro (ocorrido de 31 de agosto a 2 de setembro de 2021, de forma virtual) institucional do programa do PIBID de todos os Campi da UNJPAMPA, ficou evidente a extrema dificuldade com o desenvolvimento da aprendizagem durante a pandemia. Podemos constatar parte dos desafios impostos pelo ensino remoto, como apresentado no excerto abaixo de uma supervisora:

Assim, diante de tamanho desafio, tivemos que nos adaptar e reaprender a desenvolver nossas práticas através de outros meios. Material impresso, aulas via Google Meet, conteúdo disponibilizado através dos grupos de WhatsApp etc., passaram a fazer parte da nossa rotina de trabalho. Para mim, enquanto professora, não foi uma tarefa simples, pois a sensação de impotência tomava conta dos meus pensamentos, em saber que eu não poderia alcançar todos os meus alunos, pois a grande maioria deles não têm acesso à internet ou mesmo a aparelhos telefônicos e computadores para acompanhar as minhas aulas. Enquanto eu tentava lidar com essa transição, nos

foi dada a importante tarefa de incluir os bolsistas na nossa rotina de trabalho e desenvolvermos juntos uma atividade para ser aplicada com os alunos. No primeiro momento, achei que não conseguiríamos, já que, nem eu, enquanto professora, estava conseguindo lidar com os novos desafios. Porém, como supervisora do programa, não poderia ignorar a realidade, então, juntamente com o meu grupo, precisei buscar soluções para os desafios que estavam presentes. Desta forma, dividimos as duplas de bolsistas e começamos a nos reunir virtualmente para pensarmos em atividades que, de alguma forma, pudesse suprir não só a deficiência no aprendizado, mas sobretudo, a carência emocional que os nossos alunos estavam enfrentando.

No excerto acima nos remete ao que Freire (1996) reflete sobre o fato de que “não há docência sem discência”, isto é, quem ensina também aprende, pois o complexo processo de educação não é uma simples transmissão de conhecimento de quem sabe para quem nada sabe. Para este pensador brasileiro, é fundamental o diálogo para que o conhecimento possa ser construído juntamente com os discentes. No relato a supervisora descreve o seu engajamento e compromisso com a formação dos pibidianos, futuros professores. Diante das dificuldades e desvalorização do magistério e falta constante de verbas públicas para a educação, a maioria dos professores se empenham em buscar alternativas para a aprendizagem de seus alunos, mesmo em tempos sombrios de pandemia.

Provavelmente, não será possível, para este grupo de pibidianos que vivenciam uma aprendizagem com a docência, uma experiência presencial em sala de aula, mas ficam as perguntas para outras oportunidades para que sempre despertem suas curiosidades a respeito de novos aprendizados.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (Trad. João W. Geraldi). Revista Brasileira de Educação, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- GERALDI, J. W. (org.). A aula como acontecimento. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, L. M. (org.). A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- SILVEIRA, Maria I. Matoso. Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.
- ZOLIN-VESZ, F.(org.). A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol. Campinas, Pontes Editores: 2013.
- PALERMO, Z. Lugarizando saberes. In: Cadernos de Estudos Culturais, Campo Grande, MS, v.2, p.149-160, jul./dez. 2018.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.





CURSOS DE ENSINO SUPERIOR, ESPECIALIZAÇÃO E TÉCNICO, EM EAD, GRATUITOS

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E IFSUL CAVG

O Governo Municipal conquistou para Bagé um polo da Universidade Aberta do Brasil - UAB, e também firmou forte colaboração com o IFSUL CAVG Pelotas, para a oferta de cursos em EAD totalmente gratuitos para a população bageense.

SÃO OITO CURSOS EM ANDAMENTO E UM COM INSCRIÇÕES ABERTAS SOMANDO MAIS DE 200 ALUNOS JÁ EM ATIVIDADES!

Especialização em Ensino de Ciências UAB - FURG	Especialização em Artes UAB - UFPEL	Licenciatura em Formação Pedagógica UAB - IFSUL
Especialização em Gestão em Saúde UAB - FURG	Especialização em Mídia e Educação UAB - UNIPAMPA	Contabilidade IFSUL CAVG
Administração IFSUL CAVG	Meio Ambiente IFSUL CAVG	Nova Turma de Administração IFSUL CAVG

INSCRIÇÕES ABERTAS

