

Revista Pedagógica

Tranças &

TRACADOS

Volume II, nº 1, 2023

SOLEDADE



Soledade
CIDADE
EDUCADORA

EXPEDIENTE

GESTÃO MUNICIPAL

Marilda Borges Corbelini - Prefeita Municipal
de Soledade/RS

Sérgio Portela da Silva - Vice-prefeito
Municipal de Soledade/RS

EDITORAS ASSOCIADAS

Camila Knopf Flores dos Santos - Secretária
Municipal de Educação, Cultura e Desporto
de Soledade/RS

Silvia Regina Carneiro - Secretária Municipal
de Educação, Cultura e Desporto de
Soledade/RS

CONSELHO EDITORIAL

Ádria Brum de Azambuja - Secretária
Municipal de Educação, Cultura e Desporto
de Soledade/RS

Alessandro Nunes da Costa - 25ª

Coordenadoria Regional de Educação/RS

Ana Márcia Vidaletti da Rocha - Diretora
Escolar

Clessi Verginia Lando - Diretora Escolar

Cleonice Cimarosti - Conselho Municipal de
Educação

Eliara Zavieruka Levinski - Assessoria
técnico-pedagógica

Everaldo Silveira da Silva - Coordenador
Pedagógico

Flávia Eloisa Caimi - Assessoria técnico-
pedagógica

Idioneu Oliveira Vieira - Universidade de
Passo Fundo/Campus de Soledade/RS

Lenir Ceccon - Coordenadora Pedagógica

Maria Lêda Lóss dos Santos - Presidente da
Academia Soledadense de Letras

ARTE DE CAPA

Brenda Silveira Pereira - Departamento de
Comunicação da Prefeitura Municipal de
Soledade/RS

Luis Gustavo Calvi - Departamento de
Comunicação da Prefeitura Municipal de
Soledade/RS

TÉCNICO DE INFORMÁTICA E DIAGRAMAÇÃO

Emiliano Ractz da Silva - Secretária
Municipal de Educação, Cultura e Desporto
de Soledade/RS

AUTOR CORPORATIVO

Secretaria Municipal de Educação, Cultura e
Desporto de Soledade

Endereço: Avenida Benjamim Constant, 67
Soledade/RS - Brasil
Fone (54) 3381-9080

PERIODICIDADE DA PUBLICAÇÃO

Anual, primeiro volume publicado em 2022

VERSÃO ON-LINE

Acesso aberto e gratuito

IDIOMA

Português

ENDEREÇO DE CONTATO

revistapedagogicatt@gmail.com

SUMÁRIO

SEÇÃO I - ASSIM PENSAMOS, ASSIM FAZEMOS

Projeto “Currículo vivo, valorizando a identidade e o território dos sujeitos”	
Coletivo da EMEF São Luiz Gonzaga.....	8
Assim começamos a alfabetização na primeira turma da EJA	
Vera Lucia Borges dos Santos.....	10
Um olhar sobre a cidade de Soledade na década de 1920	
Márcio Comin.....	14
A importância das atividades práticas no ensino de Ciências nas escolas do campo	
Cassiane de Souza Nunes.....	19
Muito além de escutar	
Lucimara Fátima Farias França.....	25
A importância da História Regional como ferramenta de ensino	
Cassiano Bageston.....	28
Adolescência e sexualidade na escola	
Michele Delavy da Silva.....	36
A história de minha escola e a minha história nessa escola	
Marcia Guerra de Lima.....	39

SEÇÃO II - VOZES DA ESCOLA

O despertar pela leitura	
Sirlete Tatsch Batista da Silveira.....	42
A importância da Libras no processo da inclusão e alfabetização do aluno surdo	
Luciane Rosa Ferreira Cherini.....	45
Práticas leitoras sob uma nova perspectiva	
Elizete dos Santos Alves Loch.....	47
Projeto “Escrita criativa de poemas” a partir do estudo de poemas clássicos brasileiros e portugueses	
Suzane da Silva Hermenegildo.....	51
Seara do Aprendiz	
Gisele Lamaison de Freitas	
Patrícia Marques.....	57
Trilhas de Aprendizagem e a semana das profissões	
Vanusa Marafon.....	62
A importância da RAE e a busca ativa nas escolas	
Beretrice Sartori Giongo Silveira	
Elenice da Silva Silveira.....	64
Percepções e contribuições da formação continuada na voz das docentes de Língua Portuguesa	
Camila Knopf Flores dos Santos	
Roseli Cristina Vizoto Schmitt.....	68
Ateliê de Arte na Educação Infantil: vivências e percepções de arte-educação em um projeto piloto	
Elizângela Batista Gerhardt.....	72
A saúde do professor e o sucesso do educando	
Alessandro Nunes da Costa.....	78

SEÇÃO III – VOZES DA CIDADE EDUCADORA

Educação Integral: currículo e território

Ana Paula Zampieri Silva de Pietri

Natacha Costa..... 81

Reflexão teórico-metodológica do processo de alfabetização no ensino público

Roselange dos Santos..... 91

Projeto político-pedagógico: um olhar crítico-reflexivo

Jerônimo Sartori..... 100

Ponderações acerca do financiamento da educação: ênfase ao FUNDEB permanente

Calinca Jordânia Pergher

Manuele Vargas Braga Julio..... 107

Educação para a morte em tempos de pandemia

Schaiane Ribeiro..... 116

A escola de Educação Infantil: as perspectivas políticas e pedagógicas

Luciana Aparecida da Silveira Neves Batista..... 124

A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil para estimulação precoce: uma perspectiva neuroeducacional

Silvia Regina da Silveira..... 133

SEÇÃO IV – CONVERSANDO SE APRENDE

Entrevista com a Irmã Elena Risson

Maria Lêda Lóss dos Santos

Sônia Salete Moraes..... 141

EDITORIAL

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade/RS tem grande satisfação em apresentar a segunda edição da REVISTA PEDAGÓGICA TRAÇOS E TRAÇADOS, abordando diferentes temas de interesse pedagógico, científico e cultural no campo da Educação.

A Revista se configura como território amplo e aberto para divulgação pedagógica no âmbito educacional, conforme os atuais valores da gestão democrática, do programa das cidades educadoras e dos processos de construção coletiva que constituem os propósitos e a missão desta Secretaria.

Dentre os objetivos primordiais que regem a produção da Revista, consta: estabelecer interlocuções de natureza educacional; promover debates com diversos segmentos; registrar as ações educativas e práticas inovadoras realizadas na rede pública municipal; divulgar projetos e iniciativas pedagógicas, bem como valorizar o trabalho de professores, gestores e estudantes.

A REVISTA PEDAGÓGICA TRAÇOS E TRAÇADOS está composta por quatro seções, assim configuradas:

SEÇÃO I. ASSIM PENSAMOS, ASSIM FAZEMOS

Reúne textos de reflexão e relatos de experiências das professoras e dos professores que, a partir da sala de aula e dos espaços educativos escolares, compartilham seus fazeres e saberes, rotinas, práticas inovadoras, desafios, dilemas e conquistas da profissão docente, etc. Nesta segunda edição, integram a seção os seguintes trabalhos: Projeto “Currículo vivo, valorizando a identidade e o território dos sujeitos”, do coletivo da EMEF São Luiz Gonzaga; Assim começamos a alfabetização na primeira turma da EJA, por Vera Lucia Borges dos Santos; Um olhar sobre a cidade de Soledade na década de 1920, escrito por Márcio Comin; A importância das atividades práticas no ensino de Ciências nas escolas do campo, de Cassiane de Souza Nunes; Muito além de escutar, com autoria de Lucimara Fátima Farias França; A importância da História Regional como ferramenta de ensino, por Cassiano Bageston; Adolescência e sexualidade na escola, de Michele Delavy da Silva. Fechando a seção, A história de minha escola e a minha história nessa escola, assinado por Márcia Guerra de Lima.

SEÇÃO II. VOZES DA ESCOLA

Esta seção apresenta produções de diversos segmentos da escola, como direção, coordenação, pais, professores, funcionários, estudantes, tratando das mais diversas temáticas afetas à educação escolar. A abertura da seção está capitaneada pela professora Sirlete Tatsch Batista da Silveira, com o trabalho intitulado *O despertar pela leitura*; Luciane Rosa Ferreira Cherini relata a experiência denominada *A importância da Libras no processo da inclusão e alfabetização do aluno surdo*; *Práticas leitoras sob uma nova perspectiva* foi desenvolvido pela professora Elizete dos Santos Alves Loch; Suzane da Silva Hermenegildo apresenta o Projeto “*Escrita criativa de poemas*” a partir do estudo de poemas clássicos brasileiros e portugueses; Gisele Lamaison de Freitas e Patrícia Marques relatam os trabalhos realizados no *Seara do Aprendiz*; Vanusa Marafon compartilha a experiência nomeada *Trilhas de Aprendizagem e a semana das profissões*; Beretrice Sartori Giongo Silveira e Elenice da Silva Silveira são autoras do trabalho intitulado *A importância da RAE e a busca ativa nas escolas*; Camila Knopf Flores dos Santos e Roseli Cristina Vizoto Schmitt compartilham seus estudos acerca do tema *Percepções e contribuições da formação continuada na voz das docentes de Língua Portuguesa*; Elizângela Batista Gerhardt apresenta o *Ateliê de Arte na Educação Infantil: vivências e percepções de arte-educação em um projeto piloto*. Por fim, temos as contribuições do professor Alessandro Nunes da Costa no texto intitulado *A saúde do professor e o sucesso do educando*.

SEÇÃO III. VOZES DA CIDADE EDUCADORA

Contempla artigos e ensaios advindos de pesquisa acadêmica, tendo como autores professoras/es e pesquisadoras/es da Educação Básica e da Educação Superior, segmentos da sociedade, associações de classe, instituições culturais, dentre outros. Compõem este segundo número da revista os seguintes artigos: *Educação Integral: currículo e território*, das professoras e pesquisadoras Ana Paula Zampieri Silva de Pietri e Natacha Costa; *Reflexão teórico-metodológica do processo de alfabetização no ensino público*, assinado pela professora Roselange dos Santos; *Projeto político-pedagógico: um olhar crítico-reflexivo*, com autoria de Jerônimo Sartori; *Ponderações acerca do financiamento da educação: ênfase ao FUNDEB permanente*, subscrito pelas professoras Calinca Jordânia Pergher e Manuele Vargas Braga Julio; *Educação para a morte em tempos de pandemia*, de

Schaiane Ribeiro; A escola de Educação Infantil: as perspectivas políticas e pedagógicas, assinado por Luciana Aparecida da Silveira Neves Batista; A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil para estimulação precoce: uma perspectiva neuroeducacional, de Sílvia Regina da Silveira.

SEÇÃO IV. CONVERSANDO SE APRENDE

Esta seção expõe entrevistas com educadores locais, nacionais ou estrangeiros, de reconhecida trajetória no campo educacional. Nesta seção, temos a grata satisfação de compartilhar a entrevista concedida para Maria Lêda Lóss dos Santos e Sônia Salete Morais pela Irmã Elena Risson, que tantas contribuições tem trazido à educação e à cultura soledadense. Vale a pena conferir.

Com a publicação da REVISTA PEDAGÓGICA TRAÇOS E TRACADOS, reforçamos o compromisso com a elevação da qualidade da educação, por meio do fortalecimento do diálogo entre aqueles que se dedicam à escola e à cidade educadora, enfatizando o reconhecimento profissional e social de todas e todos que trabalham na/pela educação pública no país.

Desejamos que a leitura seja profícua e prazerosa, potencializando as reflexões das leitoras e dos leitores que tiverem acesso a estes textos. Sobretudo, esperamos que, ao compartilhar experiências tão significativas e exitosas, toda a comunidade escolar se sinta impulsionada a ser cada vez mais ousada, mais educadora, mais humanizada e humanizadora.

Marilda Borges Corbelini
Prefeita Municipal de Soledade/RS

Sérgio Portela da Silva
Vice-prefeito Municipal de Soledade/RS

Ádria Brum de Azambuja
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade/RS

Camila Knopf Flores dos Santos
Sílvia Regina Carneiro
Editoras Associadas

PROJETO “CURRÍCULO VIVO, VALORIZANDO A IDENTIDADE E O TERRITÓRIO DOS SUJEITOS”

Coletivo da EMEF São Luiz Gonzaga¹



Assim Pensamos, Assim Fazemos

Resumo

Os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Luiz Gonzaga, juntamente com professores, gestores e funcionários, por meio do projeto “Currículo vivo, valorizando sujeitos”, tencionaram coleções do educandário, com o intuito de melhorar o visual da instituição escolar, assim como a produtividade da estufa.

Os cuidados são diários, para que haja produtividade e, futuramente, a colheita do plantio.

funcionários, por meio do projeto “Currículo vivo, valorizando sujeitos”, tencionaram coleções do educandário, com o intuito de melhorar o visual da instituição escolar, assim como a produtividade da estufa.

Palavras-chave: Currículo vivo. Coletivo. Território. Identidade.

Justificativa

Sentir-se um sujeito pertencente à escola implica arregaçar as mangas, associar a teoria à prática, construindo metas e movimentos que mantenham o ambiente em que se vive diariamente agradável.

Metodologia

As ações partiram da observação dos recintos da escola e como empregá-los de maneira benéfica, produtiva e adequada. Neste processo envolveram-se os alunos das turmas da pré-escola ao 9º ano, sendo que cada turma adotou um canteiro. Os cuidados são diários, para que haja produtividade e, futuramente, a colheita do plantio.

A iniciativa mencionada buscou a revitalização da escola e a integração de todas as turmas ao cotidiano escolar, em ações que possibilitam o desenvolvimento de atividades pedagógicas e práticas de cultivo de forma prazerosa, bem como o trabalho coletivo e cooperativo, respeito ao outro, oportunizando a socialização e a sensibilidade em relação ao meio ambiente, proporcionando às crianças e aos jovens possibilidades concretas de desenvolver as diferentes habilidades e a criatividade.

Registros das atividades realizadas²



1 Todos os estudantes envolvidos no projeto da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. Professoras Angélica Guiel dos Santos Portela, Carine Inês Schwade, Claudia da Silva Santos, Flávia de Abreu e Lima, Giovana Parizotto de Quevedo, Michele Delavy da Silva e Rosa Maria Magistralli Lira. Funcionárias Graziela Parisotto e Maiara Santos da Silva. Gestores Viviane Moraes dos Santos Ottoni e Everaldo Silveira da Silva.

2 Todas as imagens aqui exibidas compõem o acervo da escola e contam com a autorização dos responsáveis para sua publicação.

ASSIM COMEÇAMOS A ALFABETIZAÇÃO NA PRIMEIRA TURMA DA EJA

Vera Lucia Borges dos Santos¹

Resumo

Este relato apresenta algumas práticas pedagógicas que visam enfatizar a importância do ato de ensinar e de aprender, a partir das histórias de vida dos sujeitos, das suas vivências, experiências, necessidades e sonhos, abrindo caminhos metodológicos para uma aprendizagem significativa, ao contribuir na compreensão, na valorização da identidade cultural e no pertencimento de cada um dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Sistema Municipal de Ensino de Soledade.



Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Alfabetização. Identidade cultural.

Apresentação²

Acolhemos a turma de alfabetização, composta de adultos e idosos que retornam à escola cheios de vivências, interesses, experiências e sonhos, relatando a pretensão de aprender a ler e escrever para poder, por exemplo, ler a Bíblia, tudo o que está escrito no mundo, ajudar o neto na escola, usar o celular, o caixa eletrônico, pegar o ônibus, fazer a carteira de motorista, ter um emprego melhor, escrever um bilhete, ocupar a cabeça. Enfim, ensinarem e aprenderem juntos, pelas histórias de vida e fazer parte dela, revivendo e emocionando-se, compreendendo os motivos da não escolarização no tempo convencional.

Tendo em vista a fala da turma, iniciamos nossas práticas com o tema “Identidade”, com o objetivo de fortalecer as interações sociais, o conhecimento de si e dos outros sujeitos, bem como o respeito às diferenças que formam a grande diversidade cultural do território, pois a Identidade se constrói através destas relações consigo mesmo, com o outro e o nós.

Na roda de conversa, com leitura do poema Meus Oito Anos, do escritor Casimiro de Abreu, foram socializadas comoventes histórias de vida de cada educando, e escrevemos dois poemas com o título “Saudades da Minha Infância”, retratando, por meio dos versos, a negação da infância e o afeto dos avós.

Minha infância

Oh! Que saudades que eu tenho
Do tempo da minha infância.
Da vida bela e tranquila,
Brincando com outras crianças.
Menina (o) sapeca e arteira (o)
Agarrada (o), nos caibros da casa,
Virando cambota bem faceira (o).
Tenho saudades também
Do vovô e da vovó
Que nunca me deixaram só.

Poema Minha Infância, tendo a professora como mediadora e criado de forma coletiva pelo grupo da EJA-18 de abril de 2023.

<p>Minha Infância</p> <p>Oh! Que saudades que eu não tenho Do tempo da minha infância, Porque meu pai me xingava Por causa das minhas lambanças Trabalhava, apanhava e não estudava. Minha infância! Não me traz boas lembranças No tempo de brincar Eu cuidava outras crianças</p>

Inspiração no poema Meus 8 anos – Casimiro de Abreu.

Alguns relatos da história de vida dos educandos da EJA

“Nunca fui na escola porque tinha que ajudar no sustento da família”.

“Eu venho de família pobre, meu pai era muito brabo, não deixava ninguém estudar, ainda batia em nós e na mãe”.

“Eu ia escondido na escola. Até que meu pai descobriu, me bateu e eu não fui mais, continuei na roça”.

“Eu gostava de ir na escola, mas não aprendia. A professora batia em mim, me colocava de castigo porque eu não aprendia, daí eu desisti”.

“Fui criado por estranhos e sofri muita humilhação, preconceito, não tive tempo de estudar, mas até o fim do ano quero estar lendo”.

“Fui criada com meus avós, meu pai não conheci”.

Só quem convive todo dia com ora meio desanimado, sabe da escuta, do abraço afetuoso, do significado da cultura letrada para ele.

Só quem convive todo dia com esse grupo, ora perseverante, ora meio desanimado, sabe da importância do momento de escuta, do abraço afetuoso, do chorar e rir juntos e do significado da cultura letrada para ele.

minha mãe sumiu no mundo e

esse grupo, ora perseverante, importância do momento de chorar e rir juntos e do signifi-

E continuamos nossas práticas, que ficaram e ficarão na memória, com as seguintes temáticas:

- Tradições Populares da família da EJA: comemorações em família, as cantigas, as quadrinhas populares, as benzedeadas, os brinquedos e brincadeiras, plantas medicinais e muito mais, ainda que estão sendo pensadas no grupo tendo por finalidade socializar, resgatar, valorizar e conhecer a cultura de outros grupos sociais, percebendo que tais conhecimentos podem atravessar o tempo e o espaço nas futuras gerações, comemorações em família, as cantigas, as quadrinhas populares, as benzedeadas, os brinquedos e brincadeiras, plantas medicinais.

Como resultado dessas ações, realizamos visitas de estudo em alguns espaços da cidade, organizamos festas de aniversário coletivas, exploramos os Campos de



Experiências: fala, escuta, imaginação, pensamento, corpo, gestos e movimentos, pescaria da leitura com a coletânea das quadrinhas da turma e atividades de consciência fonológica de forma prazerosa e lúdica. Em relação aos brinquedos e brincadeiras, confeccionamos e brincamos de peteca, cama de gato, cinco Marias, valorizando a cultura de outros povos, em especial aos povos originários. Sobre as plantas medicinais, o saber de cada um não se esgotou, ainda estamos com muitas ideias para colocar em prática com o projeto “Tem cheiro de chá aqui.”

- Projeto Óleo na Pia Não! Com o objetivo de despertar a consciência ambiental, adotar atitudes de consumo consciente e reutilizar o óleo de cozinha na produção de sabão caseiro. Começamos realizando a receita na sala de



aula e hoje os educandos recebem o óleo usado e fabricam seu sabão em casa, socializam com fotos no grupo, alguns estão vendendo sua produção e outros produzem só para consumo próprio, e também cultivamos mudas de verduras e condimentos na sementeira com embalagem de ovos, sendo as mudas distribuídas para a turma plantar em casa, incentivando o consumo de verduras na alimentação.

- Projeto “Arte com as Mãos!”: os educandos são provocados a explorar o campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas, utilizando diferentes materiais que podem ser reciclados com o objetivo de desenvolver as percepções, a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, a estética, a motricidade, a consciência ambiental e a cooperação.

Concluo, afirmando que com essas práticas e muitas outras que acontecem no contexto diário das aulas, procuramos desenvolver a alfabetização dos sujeitos na sua integralidade, que vai além do simples ato de ensinar a ler e escrever de forma mecânica. Entende-se a importância deste direito humano para aprender o nome e interagir com os aspectos básicos da sociedade. É um trabalho desafiador, mas gratificante, porque ao observar a inserção social, o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, a consciência crítica, a superação do medo e do preconceito, as atitudes do bem viver e o seu sentimento de pertencimento no mundo como cidadão e cidadã de direitos e deveres, cria-se coragem para continuar lutando contra a exclusão social.

Entende-se a importância deste direito humano para aprender o nome e interagir com os aspectos básicos da sociedade.



Referências

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

1 Professora titular na EMEF Dr. Valdemar Rocha - Soledade/RS. E-mail: veraalsantos70@gmail.com.

2 Todas as imagens utilizadas neste trabalho pertencem ao acervo pessoal da autora e são exibidas mediante autorização de todos os alunos envolvidos.

UM OLHAR SOBRE A CIDADE DE SOLEDADE NA DÉCADA DE 1920

Márcio Comin¹

Resumo

O artigo reflete sobre aspectos da cidade de Soledade, tendo como recorte temporal a década de 1920. Partiu-se de uma problematização que buscou identificar quais atividades econômicas eram realizadas em Soledade no recorte histórico mencionado. O presente estudo baseou-se na interpretação do Censo Agropecuário de 1920, no Relatório do Intendente Leonardo Sefrinn e no Livro de Lançamento de Imposto sobre Indústria e Profissões. Na pesquisa em foco, verificou-se que a cidade de Soledade/RS contava com a presença de alguns serviços públicos, principalmente para assegurar a ordem e a lei, um comércio relativamente diverso, uma agricultura tradicional, produtora de gêneros de subsistência e a pecuária compondo a principal atividade econômica. Em meio ao processo de desenvolvimento econômico desigual agregou-se modificações ambientais, sobretudo no bioma Mata Atlântica.

Palavras-chave: Soledade. Agricultura. Pecuária.

Introdução

A cidade de Soledade está localizada na região Norte do Rio Grande do Sul. Sua emancipação política esteve vinculada ao desmembramento de parte do território de Passo Fundo, ocorrido em março de 1875. Possui uma rica e instigante história a qual ainda há muito a ser investigada. Em geral, as pesquisas acadêmicas realizadas sobre o município mostram temas atraentes convergindo, na maioria das vezes, para as questões políticas e fundiárias.

Em um outro viés, o presente artigo buscou investigar as várias facetas da cidade de Soledade, tendo como objetivo central analisar as atividades econômicas associadas ao meio rural e urbano desenvolvidas no início do século XX, mais especificamente, na década de 1920. O problema de pesquisa se constituiu em identificar quais atividades econômicas eram realizadas em Soledade no recorte histórico mencionado.

Esse trabalho de pesquisa se justifica porque há a intenção de colaborar com a pesquisa histórica no município de Soledade, de maneira a reconstruir sua história e a contribuir com a historiografia local e regional. Argumenta-se, ainda, que esse estudo é fundamental em face de sua originalidade, pois, em uma perspectiva local, são escassos os textos que tratam do assunto neste período histórico. Alega-se, também, que o pesquisador é vinculado às escolas do campo do município de Soledade e entende-se que a Revista Pedagógica *Traços e Traçados* é uma oportunidade para divulgar o conhecimento histórico produzido pelos professores da rede de ensino.

Utiliza-se como fontes de pesquisa o Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) de 1920, o relatório do Intendente Leonardo Seffrin e o Lançamento do Imposto sobre Indústria e Profissões. Sendo que, do conjunto das fontes elencadas, a primeira está disponível no site do IBGE e as demais, encontram-se à disposição para a consulta no Arquivo Histórico Municipal de Soledade/RS. A metodologia emprega os referenciais da História Econômica e Ambiental.

A “Vila” de Soledade/RS

A cidade de Soledade/RS chegou à década de 1920 com sua trajetória histórica marcada por contradições, resultantes de um desenvolvimento econômico desigual e apoiado em atribuições ligadas à criação de animais, à agricultura tradicional e ao extrativismo. É importante salientar que no curso de sua ascensão econômica, marcada por ciclos típicos do capitalismo, existiam muitas atividades que atuavam em sinergia e contribuíram para a alavancar a cidade. Nesse sentido, o meio rural e urbano, através do trabalho de muitas mãos, assumiu um papel de complementaridade no desenvolvimento municipal.

Como nos lembra Sedrez (2013, p. 59), as cidades e os campos se encontram entrelaçados em uma rede de relações formada por demandas políticas, econômicas e ambientais. Estabelece, portanto, polos contínuos integrando as populações rurais mais distantes ou próximas com a cidade.

Dito isso, cabe reconstruir aspectos da *villa* de Soledade, sem a perspectiva de ser essa a única visão sobre a cidade, mas de provocar reflexões. Nos idos de 1920, ela possuía uma agência de correios, telégrafo e um centro telefônico mantidos pela Companhia Rio Grandense. O Relatório de Leonardo Seffrin, apontou a existência de agências bancárias citando, por exemplo, o Banco da Província do Rio Grande do Sul, Banco Pelotense e o Banco Porto Alegrense.

Nos serviços públicos registrou-se a presença de um Juiz de Comarca, um Juiz Distrital, promotoria pública, cartório eleitoral e delegacia de polícia, que contava com a presença de um delegado e em torno de 20 policiais. Também havia três farmácias, três escolas particulares e três estaduais na cidade, além de 39 escolas municipais nos demais distritos. O baixo número de matrículas e a falta de escolas era motivo de preocupação e apontava para um índice elevado de analfabetismo. Havia, ainda, serviço de engenheiros, médicos, agrimensores e dentistas. No curso de seu crescimento populacional, os loteamentos ganhavam importância. Para Seffrin, os terrenos situados no centro da cidade ou próximo a ele, estavam prosperando pois “os prédios (RELATÓRIO, 1929). Logicamente com melhor posicionamento e sob a propriedade de famílias abastadas.

O baixo número de matrículas e a falta de escolas era motivo de preocupação e apontava para um índice elevado de analfabetismo.

“são disputados a preços elevados que se valorizam dia-a-dia” mente, os terrenos e construções com valores elevados ficavam

Destacou-se o conteúdo referente ao fornecimento de energia elétrica à cidade de Soledade, provido, até então, pela “usina do Fão”, cujo local do transformador ainda pode ser visto na praça Olmiro Ferreira Porto. De acordo com a fonte pesquisada, a usina teve parte do investimento provido pela Siemens e a obra realizada pelo empreiteiro Florêncio Jung. Inicialmente, a usina hidrelétrica montada no rio Fão, hoje município de Fontoura Xavier, atendeu com energia elétrica “A praça Marechal Deodoro

e as ruas Pinheiro Machado, Floriano Peixoto, Dr. Ribas, Bento Gonçalves, 7 de Setembro, Cel. Falkemback, Benjamin Constant, Júlio de Castilho, Cel. Ferreira...”. Ao mesmo tempo, se instalou 176 Lâmpadas públicas (RELATÓRIO, 1929). Por estar ainda em uma fase embrionária no pensamento político nacional, a energia elétrica foi considerada um avanço para a época, embora esse lucrativo negócio ficasse sob o controle de empresas multinacionais.

A análise do Lançamento do Imposto da Indústria e das Profissões contribuiu para uma visão ampla das atividades comerciais que a cidade de Soledade desenvolvia. De forma geral, existiam Botequins, selarias, ferrarias, mercados, açougue, carpintarias, alfaiatarias, posto de combustíveis, hotéis, comércio e extração de pedras preciosas, dentre outros. As ocupações no campo provinham de uma agricultura tradicional que se entrelaçava com a cidade. A agricultura tradicional, para alguns autores, é conhecida como complexo rural pois eram unidades quase autossuficientes e buscavam produzir tudo o que necessitavam na própria unidade produtiva (MIELITZ NETTO; MELO; MAIA, 2010, p. 11).

O documento menciona engenhos de erva-mate, serrarias a vapor e movidas pela força da água, atafonas, engenhos de grãos, entre os quais, milho, trigo e arroz; fábrica de vinho, olarias, etc. (IMPOSTO SOBRE INDÚSTRIA E PROFISSÕES, 1926). Além disso, existiam nos campos nativos de Soledade, geralmente compostos por latifúndios, 200 mil cabeças de gado, conforme o Censo Agropecuário de 1920. Esse dado corrobora a tese de que no município, a pecuária teve contribuição majoritária em sua economia no recorte estudado. Assim, a indústria pastoril se mantinha à frente na arrecadação municipal projetando elementos oriundos dessa atividade nos principais postos de mando do município. As outras criações de destaque eram a de porcos. Estes serviam para o consumo de subsistência e a comercialização da banha e do próprio animal *in natura*. Cavalos, ovelhas e mulas também faziam parte importante da economia, porém, em uma escala menor. Na agricultura, se cultivava trigo, fumo, milho, arroz, mandioca, feijão, batata inglesa e batata doce, cana, dentre outros (RELATÓRIO, 1929). O trigo e o fumo eram culturas comerciais, pois agregavam mais valor à sua comercialização, enquanto os outros eram de subsistência, servindo para a sobrevivência da família. Eventualmente essas mercadorias podiam ser trocadas por algum valor, ou por outros produtos, sendo essa prática comum nos espaços rurais, mas mercados e bodegas da cidade

O Relatório analisado é rico em informações, trazendo detalhes do território onde se inseria a cidade rica biodiversidade de campos do a extensão de suas coberturas flora, típica da Floresta Ombrófila-enormes cobertas por pinheirais (RELATÓRIO, 1929). Estudos recentes mostram que não apenas os pinheiros, mas existiam também por essas matas, o angico, a canjerana, a canela, o guamirim, cedro e outras espécies locais utilizadas, tanto na construção civil como na manutenção de pontes, galpões, chiqueiros, enfim, tanto na área rural quanto na cidade.

Estudos recentes mostram que não apenas os pinheiros, mas existiam também por essas matas, o angico, a canjerana, a canela, o guamirim, cedro e outras espécies locais utilizadas, tanto na construção civil como na manutenção de pontes, galpões, chiqueiros, enfim, tanto na área rural quanto na cidade.

que não impedia transações nos de Soledade/RS.

em informações, trazendo detalhes do território onde se inseria a cidade rica biodiversidade de campos do a extensão de suas coberturas flora, típica da Floresta Ombrófila-enormes cobertas por pinheirais (RELATÓRIO, 1929). Estudos

recentes mostram que não apenas os pinheiros, mas existiam também por essas matas, o angico, a canjerana, a canela, o guamirim, cedro e outras espécies locais utilizadas, tanto na construção civil como na manutenção de pontes, galpões, chiqueiros, enfim, tanto na área rural quanto na cidade.

Das interações do homem com a natureza, o território, aos poucos, foi sendo modificado, trazendo novas configurações ao meio ambiente. Esse, foi alterado para satisfazer a necessidade humana sob a égide do desenvolvimento econômico. De acordo com Worster (1991, p. 199) a História Ambiental, que veio ganhando espaço desde a década de 1970, introduziu a necessidade de observar as mudanças que afetaram o meio natural e a relação desta com os seres humanos, nos permitindo uma nova escrita da História.

Com relação à degradação do bioma Mata Atlântica, Wentz (2004, p. 32) argumenta que entre as causas da diminuição das florestas do estado do Rio Grande do Sul, incluindo a araucária, pode se considerar: “Primeira era a derrubada excessiva, geralmente para povoar e construir casas, pontes e utensílios, desprezando o restante; a segunda era o corte clandestino nas margens dos rios para exportação por balsas”.

Além das modificações ambientais, o acesso às rotas de escoamento da produção e a comunicação com outras regiões é mencionado. Esse fato é visto como um motivo de preocupação pela administração da intendência de Soledade da época, pois para chegar à Passo Fundo levava-se três horas. A ligação com Encantado, mesmo depois de construída a ponte sobre o “Lajeado do Taipa”, podia ser realizada em quatro horas e para se chegar à Cruz Alta levava-se em torno de seis horas (RELATÓRIO, 1929). Como se percebe, os deslocamentos eram lentos e, na maioria das vezes, difíceis, pois grande parte das ligações eram realizadas em estradas de chão, sendo os veículos automotores, como automóveis e caminhões, raros em Soledade.

Esses fatores congregam a clara manifestação do Intendente Leonardo Sefrinn quanto à possibilidade de melhorar a comunicação com outras regiões, pois “Não podemos prever o impulso que dará ao progresso deste município um ramal da estrada de ferro”. Isso porque, na década de 1920, o governo do estado do Rio Grande do Sul abriu concorrência para a construção de uma linha férrea que ligava Santa Maria, Cruz Alta, Passo Fundo, passando por Carazinho. Havia a esperança que o investimento chegasse à Soledade. Sob a ótica do intendente de Soledade, Leonardo Sefrinn, “Devemos empregar todos os nossos esforços no sentido da realização desse grande melhoramento e Hypothecar também todo o nosso apoio moral a tão útil iniciativa” (RELATÓRIO, 1929).

Outro ponto fundamental observado foi a carência na área de saúde pública. Soledade ainda não contava com um hospital, “O governo municipal não poderá atender por si só, essa despesa duma instituição dessa ordem...” contudo, é possível “fornecer o terreno para a construção do hospital e além disso, fornecer em dinheiro, a quantia de 10:000\$000” (RELATÓRIO, 1929). Interpreta-se que havia a intenção de proporcionar à população tal empreendimento, contudo, a iniciativa irá se formalizar em março de 1938, quando ocorreu a fundação da instituição de saúde que recebeu a denominação de *Sociedade Beneficente Hospital de Caridade Beata Gema Galgani*.

Considerações Finais

O trabalho de pesquisa visou compreender as várias faces da cidade de Soledade na década de 1920, primando pelas demandas econômicas. Constatou-se, através da análise das fontes his-

tóricas consultadas, que a cidade mantinha uma incipiente rede de serviços públicos e privados. A rede elétrica atendia às áreas centrais da cidade excetuando-se a periferias, existiam bancos, correios, farmácias, médicos, agrimensores, policiais, dentre outros. No entanto, se tornava insuficiente em aspectos fundamentais, pois não havia um hospital e escolas suficientes para atender à população.

No campo a pecuária se sobressaía, eram 200 mil cabeças de gado inventariadas pelo Censo Agropecuário de 1920. Outras criações também tinham destaque, como a de porcos, cavalos, ovelhas e mulas. Além disso, a erva-mate e as pedras preciosas eram as atividades extrativas. A agricultura primava pela produção de gêneros de subsistência de modo que o milho, a mandioca, o arroz, o feijão e culturais comerciais, entre elas, o fumo e o trigo compunham os principais cultivos. A produção agropecuária estimulava o comércio da área urbana. Havia, nesse sentido, a presença de bodegas, botequins, mercados e outros empreendimentos como selarias, ferrarias, moinhos, que integravam o meio rural e o urbano com trocas e comercialização de mercadorias e serviços.

Por fim, entremeado pela sinergia da área econômica e da interação do homem com a natureza, o meio ambiente e o território de Soledade, aos poucos, foi sendo modificado. Em nome do progresso e de um desenvolvimento desigual, as grandes áreas de araucárias e outras espécies foram sendo exploradas. Ao mesmo tempo, havia uma preocupação constante com a comunicação e o escoamento da produção. Existiu um esforço não concretizado, no sentido de colocar Soledade na rota de grandes obras governamentais como a estrada de ferro e, na saúde, para a construção de um hospital.

Referências Bibliográficas e Documentais

- Arquivo Histórico Municipal de Soledade. *Relatório de Leonardo Sefrinn*, Out. 1929.
- Arquivo Histórico Municipal. *Lançamento do Imposto sobre a Indústria e Profissões*, 1926.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – *Censo agropecuário de 1920* – Rio Grande do Sul, I Recenseamento Geral do Brasil, Rio de Janeiro, 1921.
- MIELITZ NETTO, Carlos G. A.; MELO, Lenivaldo M. de.; MAIA, Claudio M. *Políticas públicas e desenvolvimento rural no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS Ed., 2010.
- Arquivo Histórico Municipal de Soledade. *Relatório de Leonardo Sefrinn*, Out. 1929.
- SEDREZ, Lise. Natureza urbana na América Latina: Cidades diversas e narrativas comuns. In: LEAL, Cláudia; PÁDUA, José A.; SOLURI, John. (orgs). *Novas Histórias ambientais na América Latina e no Caribe*. São Paulo: Rachel Carson Center, 2013, p. 59-66.
- WENTZ, Liliane I. Mattje. Os caminhos da madeira: Região Norte do Rio Grande do Sul (1902-1950). Passo Fundo: Ed. UPF, 2004.
- WORSTER, Donald. Para fazer História Ambiental. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, dez. 1991.

1 Professor da Rede Estadual e Municipal de Soledade/RS, Pós-graduado em Gestão Democrática Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo - UPF, na linha de pesquisa Espaço, Economia e Sociedade. E-mail: cominmarcio1@gmail.com.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Cassiane de Souza Nunes¹

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo investigar, analisar e avaliar a importância das atividades práticas no ensino de Ciências nas escolas do campo, tendo em vista que as aulas práticas facilitam o aprendizado, tornando o conhecimento teórico em uma realidade mais próxima do educando. São ferramentas essenciais para todo indivíduo inserido na sociedade, considerando essas aprendizagens como de extrema necessidade para o desenvolvimento da cognição humana, que desenvolvem o intelecto e a imaginação, promovendo a aquisição de novos conhecimentos e despertando o interesse por novos saberes. A escola, enquanto instituição formadora, tem papel importante no incentivo ao hábito de buscar aprender o novo. As instituições fazem com que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva, possibilitando ao aluno o engajamento e a interação no ambiente escolar, podendo assim alcançar os principais propósitos educacionais. O componente curricular de Ciências da Natureza permite um ensino exploratório na apropriação, no processo de interação com os elementos da realidade de onde as escolas estão inseridas, no desenvolvimento de conceitos científicos, na ampliação da capacidade de investigar e na resolução de problemas, permitindo aprender e desenvolver novas habilidades.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Educação. Práticas. Escolas do Campo. Ensino de Ciências.

Introdução

A educação apresenta-se como a principal alternativa para promover transformações que proporcionem a formação de uma consciência crítica em relação ao meio educacional. É por meio do conhecimento que o indivíduo direciona sua trajetória, amplia horizontes, desenvolve valores éticos, compreende o que é exercer plenamente a cidadania.

No processo de ensino-aprendizagem, a atividade prática no ensino de Ciências nas escolas do campo tende a desenvolver habilidades psicomotoras, emocionais, cognitivas, físicas, afetivas e emocionais, além do processo de percepções visuais que desenvolvem capacidades essenciais no ambiente escolar. As atividades escolares ajudam a criança na compreensão do mundo em constante transformação, através de técnicas criativas que chamem a atenção do aluno na busca por novos saberes.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para

fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, 2011, p. 14).

A criança deve ser vista como um sujeito de direitos que aprende interagindo com práticas cotidianas que vivencia. Cabe aos educadores garantir que entre esses direitos possam estar o de aprender no contexto onde ela está inserida. Defende-se que a criança aprenda por meio de diferentes atividades vivenciadas na escola quanto fora dela, ela pode oferecer atividades lúdicas, interessantes e desafiadoras, desde a educação infantil, de modo que possam avançar seus conhecimentos sobre a valorização dos valores rurais, contemplando a formação de ações na educação do campo, mobilizando e abrangendo toda a comunidade, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável no ambiente escolar.

A metodologia utilizada foi a pesquisa de revisão bibliográfica e também por meio da pesquisa-ação com a análise e a discussão de informações no que diz respeito ao tema a ser estudado, buscando um embasamento sobre a proposta e a descoberta de novos pontos sobre o assunto.

Desenvolvimento

A inserção do aluno nos contextos educacionais leva-o a se familiarizar com a escola do campo, dando síntese com a aplicação do seu contato com as atividades práticas em sala de aula e fora dela, passa a conhecer, reconhecer, nomear e a interagir com mais segurança e habilidade, o que é essencial para a aprendizagem. Na disciplina de Ciências é de extrema importância que sejam desenvolvidas habilidades teóricas e práticas de forma sistemática o conhecimento e reconhecimento dos conteúdos, para que haja um bom entendimento do educando.

Segundo Amado (2010), a atividade que faz parte do processo de ensino-aprendizagem deve ser um objeto de reflexão de modo crítico e construtivo, podendo ser uma evolução, superando barreiras, obtendo um crescimento como profissionais e cidadãos.

De acordo com Jesus (2018), ensinar de forma significativa é perceber a necessidade de cada aluno, é proporcionar possibilidades de aprendizagem buscando contemplar o contexto das escolas do campo de forma satisfatória.

Conforme Coelho (2012), é necessário o professor avaliar de forma geral o contexto do aluno, fazer uma observação se o mesmo atingiu seu objetivo. Caso ele apresente alguma dificuldade nas atividades propostas, o professor deverá procurar e tentar outros recursos que o auxiliem no desempenho e na aprendizagem.

A horta com produtos orgânicos proporciona à escola um cardápio mais variado, rico em cores e sabores e ao mesmo tempo contribui com o meio ambiente. Tem também como função possibilitar alimentos frescos, recém colhidos pelos próprios alunos e professores, o que pode ser relacionado ao aspecto de maior preservação de sabor e textura.

A construção da horta sustentável na escola tem como objetivo proporcionar ao educando o conhecimento, o contato com o solo e com os produtos produzidos, vivenciando também na prática como forma de fortalecer valores e atitudes com atividades em que a educação alimentar, a educação ambi-



ental, e a sustentabilidade são os focos do trabalho, tendo em vista que se busca sensibilizar os alunos para que possam desenvolver hábitos de consumir alimentos saudáveis. O cultivo cria condições de aprendizagens diversificadas e reais, permitindo ampliar as discussões e a inserção dos temas abordados em sala de aula, ou seja, ao semear ou plantar verduras, os alunos também poderão colher conhecimentos que serão levados pela vida toda. Como mostram as Figuras 1 (Produção de Tomates Orgânicos) e 2 (Produção de Alfaces Orgânicas), a seguir:

A inserção de aulas práticas permite melhor aproveitamento do tempo e espaços de aprendizagem, agregando uma alternativa de alimentação saudável aos educandos, que passam a usufruir de espaço destinado à produção de orgânicos, garantindo melhor qualidade de nutrição, com ações que refletem diretamente na saúde da comunidade escolar. Enquanto a indústria de pesticidas e fertilizantes químicos agride a natureza e a saúde, o cultivo de vegetais orgânicos cresce, ganhando mais espaço no mercado. A produção de orgânicos é uma prática que pode trazer inúmeros benefícios, pois permite obter alimentos totalmente naturais, produzidos pelos próprios estudantes, na área de cultivo da escola (SANTOS, 2020, p. 17).

De acordo com Colagrande (2021), a discussão leva a refletir sobre as diversas situações de valor e caráter colaborativo e coletivo envolvendo projetos de educação ambiental desenvolvidos em ambientes escolares sobre potencialidades existentes nas realidades das escolas, podendo influenciar nas ações e decisões futuras.

A interdisciplinaridade tem um papel importante nas atividades práticas desenvolvidas na disciplina de Ciências. Além do cultivo na horta, existem inúmeras ações que são desenvolvidas em conjunto com educadores de outras áreas. É por meio dessa abordagem que a observação, integração, criatividade e pensamento crítico são melhorados nos alunos.

A interdisciplinaridade tem um papel importante nas atividades práticas desenvolvidas na disciplina de Ciências. Além do cultivo na horta, existem inúmeras ações que são desenvolvidas em conjunto com educadores de outras áreas. É por meio dessa abordagem que a observação, integração, criatividade e pensamento crítico são melhorados nos alunos.

um papel importante nas atividades práticas desenvolvidas na disciplina de Ciências. Além das ações que são desenvolvidas em conjunto com educadores de outras áreas. É por meio dessa abordagem que a observação, integração, criati-

vidade e pensamento crítico são melhorados nos alunos.

Segundo Cizoto (2016), constroem-se a identidade social a qual mostra quem somos através do processo de interação. Os planos de ações educativas permitem estabelecer critérios que possam avaliar o desempenho e o significado da vida, identidade social estabelece a relação entre os sujeitos da sociedade educacional.

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de Campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento Social. Vai-se, portanto, além da “escolinha de letras” (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo. (ARROYO, 1999, p.10).

As saídas de campo são momentos para a aprendizagem além da sala de aula, que possibilitam conhecer a educação do campo no componente de Ciências da Natureza/Ciências em diferentes realidades e diversos espaços de trabalho. As saídas para atividades diferenciadas e inovadoras também



contribuem para fomentar as discussões e conhecimentos vivenciados na escola e na comunidade através de temáticas sobre os contextos da escola do campo. Dentro do contexto prático existem diversas formas de ensinar, mostrando diferentes ambientes para a observação dos alunos, assim como um passeio pelo jardim da escola, podendo ter o contato com os elementos da natureza e a visualização das mais diversas cores e texturas, como mostram as Figuras 3 (Jardim da Escola EMEF José de Anchieta) e 4 (Flores de Cores Diversificadas), na sequência:

Conclusão

Considerando os fatos apresentados, percebe-se que as atividades práticas no ensino de Ciências nas escolas do campo são instrumentos valiosos para a apropriação de conhecimentos do mundo, tendo uma grande importância na vida da sociedade como um todo. É por meio delas que se forma

uma educação de qualidade, é necessário envolver e estimular os alunos para que desenvolvam habilidades de valorização cultural e de práxis social.

Nos dias atuais, visa-se à educação do campo realizada na prática e juntamente com a reflexão teórica, a partir dos princípios da A escola do campo tem o papel de incentivar ações sustentáveis voltadas para a educação. formação humana e da necessidade de aprimorar os conhecimentos. O educador deve proporcionar aos educandos um aprendizado que desperte prazer em aprender, dessa maneira irá conseguir formar bons cidadãos para toda vida.

A escola do campo tem o papel de incentivar ações sustentáveis voltadas para a educação ambiental. Destaca-se que essas ações não devem ser somente informações e sim um processo de aprendizado, ou seja, o aluno deve ser capaz de não apenas praticar e compreender, mas também de transformar a realidade na qual ele está inserido, tendo em vista que essas atividades são caminhos para promover a educação de cidadãos críticos, autônomos e transformadores da realidade através de seus conhecimentos.

Pode-se afirmar, diante do exposto, que pelo levantamento bibliográfico e pela pesquisa-ação realizada, foi possível compreender e analisar a importância das atividades práticas no ensino de Ciências para a vida dos educandos nas instituições de ensino, tendo o propósito de explorar novos conhecimentos e novas tecnologias conforme o contexto e a realidade de cada ambiente escolar.

Referências

- AMADO, Irene Teresa Barreto. Ler, um acto com sentido... reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. Data de Defesa: Jun-2010. Editora: Universidade da Beira Interior. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400/1973>. Acesso em: 22 Set. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.
- ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salette e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CIZOTO, Sonelise Auxiliadora. Homem, Cultura e Sociedade. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.
- COELHO, Kátia Solange. Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS/ Indaial: Uniasselvi, 2012.
- COLAGRANDE, Elaine Angelina. Apresentação- Educação Ambiental e o Contexto Escolar Brasileiro: Desafios Presentes, Reflexões Permanentes. 22. out. 2021. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Educar em Revista. Setor de Educação – Campus Rebouças- UFPR. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.590/0104-4060.81232>. Acesso em: 24 Set. 2023.
- JESUS, Lucirleide Rosa de. Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo de Ibitibá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas. 5. ed. 2018. Universidade Federal da Bahia/Repositório Institucional da UFBA. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28093>. Aces-

so em: 27 Set. 2023.

SANTOS, Ana Cristina Scheffer dos. Escolas do campo como instrumento de inserção de práticas ambientais sustentáveis nos sistemas produtivos agrícolas. 2020. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1427>. Acesso em: 25 Set. 2023.

1 Professora da Secretaria Municipal de Educação do Município de Soledade, do Componente Curricular de Ciências da Natureza/Ciências. Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI; Especialista Lato Sensu em Gestão e Sustentabilidade Ambiental pela Universidade Estadual do RS-UERGS e Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Dom Alberto. E-mail: cassianenunes2020@gmail.com. Imagens: acervo pessoal da autora.

MUITO ALÉM DE ESCUTAR

Lucimara Fátima Farias França¹

Resumo

O presente artigo visou a refletir sobre a importância da escuta, sua relação com o aprendizado e quais seus benefícios para o processo educacional. Para a consecução do artigo, lançou-se mão de pesquisa bibliográfica buscada a partir de relatos feitos por alunos que frequentam sala de recursos para atendimento educacional especializado. O estudo ratificou alguns aspectos da prática pedagógica e evidenciou a importância das questões relacionadas nos objetivos estabelecidos, o que permitiu embasamento para a melhoria da ação pedagógica.

Palavras-chave: Aluno. Aprendizado. Escuta. Professor.

Após escutar relatos de alguns dos meus alunos de Atendimento Educacional Especializado, surgiu uma enorme vontade de saber, afinal, qual a relação entre escuta e aprendizado? Que benefícios a escuta traz ao processo educacional?

Quando os educadores ouvem atentamente os alunos, eles podem entender melhor as necessidades e dificuldades de cada um, seus sonhos e desejos. Isso preendam e adaptem atividades assim, uma aprendizagem para

Quando os educadores ouvem atentamente os alunos, eles podem entender melhor as necessidades e dificuldades de cada um, seus interesses, suas curiosidades, seus sonhos e desejos.

interesses, suas curiosidades, mite que os professores com e metodologias, buscando, além dos muros da escola.

A antropóloga Adriana Fried-Penzani (2019, p. 2), diz que:

mann, em entrevista a Renata

Escutar crianças tem a ver com postura e mudança de atitude daquele que escuta; tem a ver com compreender que cada criança apresenta um repertório próprio, interesses, necessidades e potenciais únicos. Abrir-se para entender então que, nós adultos, podemos aprender e nos surpreendermos com elas. Precisamos aceitá-las e descobri-las no seu âmago, sem a pretensão de corrigir ou necessariamente ensinar-lhes alguma coisa.

Considerando que vivemos um momento de grande importância, de construção de novos olhares, de nova era de aprendizagem, faz-se necessário olhar para as crianças enquanto sujeitos históricos e sociais, que carregam e produzem cultura nos espaços em que convivem. Tais questões, que já foram apresentadas pelo educador Paulo Freire, ainda são visíveis em muitas instituições. Os processos de escolarização antecipados, ausência de diálogo e escuta para as crianças, ainda são comuns nas relações estabelecidas entre os educadores e os educandos.

Através do pensamento e reflexão apresentados por Paulo Freire, buscamos as possibilidades de inovar, criar estratégias e adaptar uma pedagogia capaz de respeitar a criança, considerando a individualidade e o tempo de cada criança.

A infância é o período de muitas descobertas, de inúmeras indagações sobre o mundo, a vida, as pessoas. É tempo de vivenciar experiências, comprovar hipóteses, criar alternativas, interagir com o mundo. Dessa forma, a educação precisa contar com educadores capacitados, teórica e emocionalmente. Precisam ser seres, sobretudo humanos, que tenham clareza que o educando é um ser social, cultural e de direitos e, assim, capaz de construir-se coletivamente, dentro de sua individualidade, na interação com os outros e com o mundo.

De acordo com o dicionário Paulo Freire, Streck et al. (2010, p. 138) afirmam que:

Esta perspectiva de educação na relação com o mundo e os outros exige consciência do inacabado, o reconhecimento de sermos historicamente condicionados a busca de autonomia, o sentir-se existencialmente solidário, a humildade, a tolerância e a não desistência da luta pelos direitos das crianças.

Os educandos, mesmo os menores, têm a noção de que a vida é uma constante rotina séria de afazeres, horários, agendas de compromisso dos pais, etc., mas o que não podemos aceitar é que eles deixem de contemplar a alegria de viver, de crescer e o entusiasmo de aprender. Com isso, as escolas e os professores não devem emparedar, impor atitudes de obediência, que desvalorizam a essência do aluno, como se eles fossem seres previsíveis, robotizados, manipuláveis.

Freire defendeu sempre a educação dialógica, que respeita a construção de cada ser, dentro e a partir do seu contexto, respeitando e promovendo a autonomia da criança. Dessa forma, o inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 2015, p. 58).

Levando em conta que os professores, segundo Paulo Freire, também são seres inacabados e se constituem a partir do outro, assim o diálogo e a escuta se tornam ferramenta indispensável para que possamos compreender que a educação, percebida “como prática estritamente humana, jamais (...) poderá ser uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 2015, p. 142).

O diálogo, a escuta atenta aos alunos, oportunizam a construção ou reconstrução de conhecimento. A

interação com diferentes formas de pensar e agir possibilitam uma reflexão sobre nossos pensamentos/palavras e ações.

A partir do diálogo, somos incentivados a uma transformação. As rodas de conversa, também intituladas por Paulo Freire, proporcionam momentos de fala e de escuta. Ao escutar o outro, podemos nos colocar em seu lugar, exercitar o pensar certo defendido por Freire, ou seja, dialogar entre a prática e a teoria. Ao ouvir o outro, colocarmos-nos no lugar do outro e, dialogando, é possível vivenciar diferentes experiências, construindo dessa forma um novo ou enriquecido conhecimento.

O diálogo, a escuta atenta aos alunos, oportunizam a construção ou reconstrução de conhecimento. A interação com diferentes formas de pensar e agir possibilitam uma reflexão sobre nossos pensamentos/palavras e ações.

mas de pensar e agir possibilitam pensamentos/palavras e ações. incentivados a uma transformação. Também intituladas por Paulo Freire, proporcionam momentos de fala e de escuta. Ao escutar o outro, podemos nos colocar em seu lugar, exercitar o pensar certo defendido

do por Freire, ou seja, dialogar entre a prática e a teoria. Ao ouvir o outro, colocarmos-nos no lugar do outro e, dialogando, é possível vivenciar diferentes experiências, construindo dessa forma um novo ou enriquecido conhecimento.

Acredita-se que a interação entre o aluno e o professor tende a contemplar o ensino de uma forma mais abrangente e, pode-se dizer prazerosa, visto a possibilidade de associar os múltiplos saberes através do interesse e curiosidades das crianças obtendo-se, assim, um olhar e uma prática sensível do educador.

O diálogo, entendido como a interação entre a fala e a escuta, precisa ser sensivelmente compreendido e interpretado para que contemple, também, as crianças que se comunicam ainda por gestos. Para isso, um caminho possível é a formação dialógica, onde cada educador tem a possibilidade de, a partir do outro, reavaliar sua prática e torná-la mais eficaz na contemplação de uma aprendizagem de qualidade e, sendo assim, a ação da escuta ativa tem o potencial de desarmar eventuais obstáculos de comunicação e, ao mesmo tempo, criar uma relação de confiança, afetividade, sensibilidade e conexão com a escola.

Pode-se concluir trazendo o pensamento de Rubem Alves (1994, p. 82) que diz: “Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”.

Referências

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

PENZANI, Renata. *Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança?* (Entrevista com a antropóloga e pedagoga Adriana Friedmann). 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/escuta-infantil/> Acesso em 08 Ago. 2023.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

1 Pedagoga graduada pela Universidade de Passo Fundo, campus Soledade-RS. Especialista em Mídias da Educação pela UFRGS. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade São Luís, LIBRAS-Linguagem brasileira de Sinais pela Universidade São Luís. Atua na Rede Municipal de Ensino de Soledade, com atendimento a Salas de Recurso. E-mail: Luc_far@hotmail.com.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA REGIONAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Cassiano Bageston¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apontar e valorizar a contribuição da história regional no processo de ensino/aprendizagem na disciplina de História para a formação dos discentes, com a intenção de produzir argumentos teóricos e empíricos para a valorização e resgate de nossa própria história, podendo utilizar-se como procedimentos metodológicos, a pesquisa-ação, pesquisa documental e a entrevista oral. Para a pesquisa, buscou-se investigar como a microhistória pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem e na inserção dos discentes como sujeitos históricos. Por fim, as considerações finais apontam que o ensino/aprendizagem da história global e/ou de uma comunidade local, não é apenas um mero ato de relatar eventos passados, mas sim de resgatar os valores morais e culturais que trazem informações significativas, tanto para a comunidade quanto para a própria formação da identidade do sujeito, e torná-lo parte da história.

Palavras-chave: Ensino de História. História Regional. Formação Discente.

Introdução

“A história é absolutamente fundamental para um povo. Quem não sabe de onde vem, não sabe para onde vai [...]”

Dom Bertrand de Orleans e Bragança

Todo mundo já deve ter se perguntado: Quem veio antes de mim? Quais histórias aconteceram neste chão? Conforme a citação de Dom Bertrand de Orleans e Bragança na epígrafe, é fundamental sabermos nossa história para podermos compreender certas coisas de nosso dia a dia.

Sempre tive essa vontade incessante de saber sobre meus antepassados. Para alguns, visitar cemitérios pode parecer algo tenebroso, mas no meu caso, é algo sensacional, pois adoro ficar analisando nomes e datas em lápides antigas. Porém, pouco a pouco os mais antigos estão sendo destruídos. Quem foram? De onde vieram? Em que contribuíram no meio onde viviam? Afinal, todo sujeito possui seu lugar na sociedade. Estas perguntas sempre estiveram no meu imaginário referente aos meus antepassados, e isso é algo que nunca aprendi na escola, mas sempre me perguntei: Por que conhecer os personagens que fizeram parte da história no mundo e não conhecer os que contribuíram para o local onde vivemos?

Numa noite fria de inverno, como estas que estão chegando, lá estava eu mexendo por sites de pesquisa genealógica, afinal, às vezes a insônia me pega e não há jeito que me faça pegar no sono, mesmo

sabendo que na manhã seguinte será um sacrifício para acordar. Como bom curioso que sou, acabei descobrindo um site chamado *Family Search*, e pasmem, lá encontrei pistas sobre o que eu queria, ou pelo menos me deu as ferramentas para conhecer mais sobre os que vieram antes de mim. Como por exemplo: O João. Agora vocês devem estar se perguntando, mas quem é João, afinal? Bem, seguindo minha árvore genealógica ele seria meu tetravô, ele era casado com a Benta (Não, não a do Sítio do Pica-Pau-Amarelo). Juntos eles tinham um armazém de secos e molhados e moravam na região da atual Campo Bonito, Itapuca. O casal teve quinze filhos (Isso mesmo, QUINZE), eu descendo do terceiro filho do casal, o de nome também João, mas agora o João Filho. Mas sem mais delongas, isso é história para outra hora.

A história do João, meu tetravô sempre foi um mistério para mim, pois eu não sabia nada de seu passado. Todavia, posso dizer que tive sorte, afinal, quando descobri o *Family Search* várias coisas estavam prontas, algumas faltavam peças para se encaixar, e como se fosse um ato do destino (ou para os menos céticos talvez uma ajudinha do João, por que não?) eu tinha as peças que faltavam.

Com este breve relato busquei contar o quão gratificante foi para mim descobrir novas pistas sobre meus antepassados, como se fosse uma caça ao tesouro. Sendo assim, tentarei explicar a importância do ensino da microhistória, ou como é popularmente conhecida, história regional. Como é fundamental para a formação do discente, e tornando isso mais acessível através do Ensino Fundamental, uma vez que é considerada uma ferramenta importante para construção da identidade do indivíduo, possibilitando uma melhor compreensão do processo de formação do seu espaço de vivência e das múltiplas relações existentes no seu entorno, além de importante para a formação do sujeito.

Atualmente, debates no campo da pesquisa histórica geram discussões referentes aos conteúdos curriculares, reflexões sobre o sentido do reconhecimento da história ensinada por conter um aglomerado de informações para o desenvolvimento da identidade cultural, social e econômica de uma nação ao longo do tempo, trouxeram possibilidades de novas reflexões referentes às propostas curriculares para o ensino da História, sobretudo, em relação à formação dos alunos como sujeito histórico, demonstrando o valor do ambiente onde estão inseridos, tendo, assim, conhecimento da realidade local, preservação da memória e do patrimônio histórico cultural. Dentro desse contexto, o ensino de história regional carrega contornos sobre a importância de proporcionar aos sujeitos reflexões sobre a sociedade na qual ele está inserido, além de subsidiar novas possibilidades de leituras do espaço imediato. Tendo como referências a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual surgem propostas da inclusão da microhistória apontadas nos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou orientadas nas Bases Curriculares indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e municípios do Brasil, evidenciando sua importância.

De acordo com Figueira e Miranda (2012, p. 115), “História local refere-se ao conhecimento histórico da perspectiva local enquanto objeto de conhecimento e como espaço de referência para o conhecimento”. Ou seja, para conhecermos a história não precisamos conhecer somente as grandes batalhas e revoluções, ou personagens famosos pelos seus atos durante a história. Todavia, o foco do problema a ser estudado parte do seguinte questionamento: Como a história do local onde vivo pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem na disciplina de História para os discentes?

Esta é uma problemática que gera certo preconceito no próprio meio acadêmico, já que para grande parte somente o que importa são as grandes revoluções e personagens conhecidos, sem dar valor às histórias que contribuíram para formar o meio onde a comunidade escolar está inserida. Propõe-se como objetivos específicos, identificar como o docente possibilita ao aluno o ensino da história regional; verificar as estratégias utilizadas no desenvolvimento das aulas e a participação dos alunos nas atividades; elaboração de propostas para formação pedagógica, levando em conta a formação para professores sobre a inserção da história regional na educação básica. No caso desse estudo, espera-se que os docentes busquem conhecer e compreender a história da realidade onde estão inseridos, como, por exemplo: Quem foram os heróis locais (Se foram mesmo heróis ou apenas nos contam o lado “mocinho”, afinal, ninguém é um santo, não é?); quem foram as personagens femininas imponentes e que ficaram marcadas no decorrer da história de nossa cidade, mesmo que o tempo muitas vezes infelizmente tratou de apagar seus vestígios? Confrontos que ocorreram na região? Construções históricas existentes (que sobreviveram às ações devastadoras do tempo e do homem)? Ou também personagens com ares místicos que causam curiosidade (ou certo medo) até os dias de hoje? Ou até lendas locais (Que há gente que jura que viu e é de dar calafrios). Diante dos dados coletados, propor melhorias e gerar novas perspectivas de aprendizagem, sempre frisando a valorização da cultura local.

2 A importância da História no currículo escolar da educação básica

A história “[...] muda de acordo com as diferentes formas do homem de se relacionar com o espaço, com o tempo e consigo em sua vivência em sociedade” (FAGUNDES; ANDRADE, 2017).

A História como disciplina escolar surge da ciência, da memória coletiva, da forma de produzir conhecimento histórico e contribuir para a formação da consciência histórica dos educandos. Em terras tupiniquins, a História como disciplina escolar advém do século XIX, foi quando passou a ser considerada como um saber institucionalizado. Inicialmente teve sua semente implantada em 1837 no Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, após foi sustentada por as historiográficas. Contudo, a História como disciplina escolar surge da ciência, da memória coletiva, da forma de produzir conhecimento histórico e contribuir para a formação da consciência histórica dos educandos. Contudo, a História como disciplina escolar surge da ciência, da memória coletiva, da forma de produzir conhecimento histórico e contribuir para a formação da consciência histórica dos educandos.amentos relacionados às práticas de 1930, quando o educador proposta de ensino de Estudos americano. Neste período, os principais conteúdos da disciplina ainda eram focados na nacionalidade com seus respectivos “personagens famosos” e marcos históricos, sendo o patriotismo o elemento central do ensino.

Na reformulação da Escola Secundária Brasileira, a História enquanto disciplina buscou focalizar no ensino “[...] a valorização dos fatos do presente e a partir deles, estudar o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; enfocar os indivíduos como expressões do meio social” (SCHMIDT, 2012).

Segundo os PCNs, a disciplina de História tem como objetivo:

Contribuir para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes,

capazes de entender a História como conhecimento, experiência e prática de cidadania (BRASIL, 1997).

A história local foi feita por gente (apesar de serem histórias controversas). Afinal, história é história, sempre deve ser contada e recontada (independentemente da versão), sobre quem ou suas contribuições na sociedade, sejam elas boas ou ruins. Sendo assim, ela é concebida como a história dos acontecimentos mais próximos do estudante e da localidade onde ele está inserido, tornando-se fundamental refletir sobre o ensino da história regional no processo de aprendizagem dos discentes, bem como a sua inserção no currículo escolar.

3 Soledade- RS: História da formação e o entrelace com a lenda local

A única obra que temos que dá total enfoque à nossa formação chama-se “Soledade na História”, de Sérgio da Costa Franco. Apesar de atualmente novas pesquisas apresentarem novos fatos que façam com que constatações estejam duvidosas, consta no livro que os primeiros vestígios da entrada do homem branco em território que corresponde ao município de Soledade datam de 1633. Segundo relatos, já que há quase nenhum vestígio material, nestas terras, nas pontas do Rio Pardo, área esta que hoje pertence ao município de Barros Cassal, teria existido a pouco conhecida Redução de São Joaquim. Segundo o historiador Aurélio Porto: “Ficava situada na serra do Butucaraí (Ibiti-Caraí), nas pontas do Rio Pardo, provavelmente entre 29° e 10' de Lat. Sul e 9°18' de Long. Oest. Do Rio de Janeiro, segundo Rego Monteiro. Determinou a sua fundação não só uma aldeia populosa de índios que havia no local, como, principalmente, a facilidade de exploração de ervais nativos que ali se estendiam.

Após os vestígios jesuítas, se teriam documentados relatos do Capitão José de Saldanha que, durante uma expedição, teria citado ervais e campos localizados ao norte das cabeceiras do Rio Pardo. Ao final de seu relatório, que é datado de Rio Pardo em 28 de maio de 1798, Saldanha deixou registrado sobre o local que acabara de conhecer.

Conforme cita Sérgio da Costa Franco, a ocupação efetiva no território de Soledade está referida à época da concessão das Sesmarias. Quem primeiro obteve a sesmaria nos campos de Soledade foram os Ferreira de Andrade, o Tenente André e seu filho, o Furriel Vicente. Ambos, pai e filho, receberam a sesmaria de igual descrição, concedida pelo Marquês de Alegrete, em 1816. Em 1818, o Marquês de Alegrete concedeu outras terras a uma senhora chamada Ana Angélica Ricarda, estas descritas como “campos na fronteira de Rio Pardo”. Após passar alguns anos, agora em 1830, pela documentação dos terrenos que pertenciam à Capela de Nossa Senhora da Soledade, sabe-se que seu primeiro posseiro teria sido João Bento Cardoso, que vendeu as terras para Joaquim Lino Soares, casado com Francisca Maria da Silva, popularmente conhecida como “Chica Mineira”. Ambos seriam naturais de Minas Gerais. Por isso, prevaleceu por um tempo estas terras como “Campo dos mineiros”.

Foi em 1832 que Soledade começou a ganhar ares de vila e seus moradores deram início a uma consciência comunitária. Até então havia pertencido ao imenso município de Rio Pardo. Mas em 1832 se articularam, e resolveram erguer uma capela. Havia um líder entre eles: Lucio Ferreira de Andrade.

Pelo que se vê nos arquivos, ele mostrou-se ativo em defender os interesses da população da futura Soledade, tanto que os documentos permitem dizer que foi ele a primeira autoridade civil de Soledade e fundador de sua capela. A capelinha antes erguida em 1837 pelo trabalho incansável de Lúcio Ferreira de Andrade e outros pioneiros, receberia seu primeiro pároco no ano de 1846.

Após pertencer a Rio Pardo, por vinte e três anos a futura vila da Soledade pertenceu a Cruz Alta, recebendo quase nenhuma atenção de suas autoridades. Após o esforço de muitos, Soledade enfim seria anexada ao distrito de Passo Fundo.

A história muitas vezes se entrelaça com mitos e isso acaba instigando o interesse das pessoas com o local onde vivem, assim são as lendas, elas se perpetuam no tempo, e ainda hoje descendentes das famílias antigas reivindicam um certo pertencimento a essa história, seja envolvendo seus antepassados ou objetos que herdaram.

Mais ou menos em meados de 1820, uma caravana de mineiros (Teria isso algo a ver com o “Campo dos mineiros” antes mencionado?) acampou em nossa região, pois o lugar era bonito e havia água em abundância, além das pastagens para os animais. A caravana ficou vários dias acampada.

Na carreta os viajantes traziam uma imagem de Nossa Senhora do Rosário e outra de Nossa Senhora das Dores. Ao partirem haviam feito uma promessa: ergueriam uma capela com uma das imagens, se durante a viagem, alguma coisa atrapalhasse.

Após vários dias de descanso e sossego, os viajantes resolveram prosseguir a viagem. Após andarem um pouco, a carreta que levava as imagens teve uma das suas rodas quebradas. Passado algum tempo, a roda foi consertada e seguiram em viagem. Depois de percorrerem mais alguns metros, novamente quebra-se outra roda da carroça.

Cansados de tantos empecilhos resolveram, então, erguer ali a primeira capelinha da região, cumprindo assim a promessa feita no início da viagem. Como o lugar era muito tranquilo e solitário, a capelinha recebeu o nome de Nossa Senhora da Solidão, que mais tarde foi trocada por Nossa Senhora da Soledade.

Lendas são lendas, se permeiam pelos povos através dos anos e é onde novas camadas são inseridas, portanto, apesar das diversas versões, a verdade jamais saberemos.

4 A história local no currículo pedagógico

O ensino da História no currículo pedagógico visa auxiliar os estudantes a entenderem processos históricos, os fatos e os acontecimentos também em termos de suas raízes históricas e suas implicações no presente e futuro. Para tanto, de acordo com a LDBEN nº 9394/96, o ensino da História:

“[...] levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Art. 26, §4) (BRASIL, 1996, p. 19).

A aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico é essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si

mesmo. Ou seja, fica notório que no ensino os elementos da microhistória devem ser contextualizados na prática escolar para que o estudante conheça a sua história e o meio onde está inserido e assim compreender a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social, qual lugar o indivíduo ocupa como sujeito histórico e como são construídas as identidades pessoais e sociais em dimensão temporal.

Conhecendo a história de onde se vive, o ponto de partida para perceber esse vínculo é analisar as relações entre história de vida e história, compreendendo-se como sujeito da história. Trazendo assim a possibilidade de o conhecimento histórico introduzir no espaço escolar as experiências vividas pelas pessoas comuns e trabalhar

Conhecendo a história de onde se vive, o ponto de partida para perceber esse vínculo é analisar as relações entre história de vida e história, compreendendo-se como sujeito da história.

metodologicamente essas experiências acumuladas ao longo da vida auxiliam na pesquisa histórica: igrejas, pessoas mais velhas, mais interessantes de se trabalhar.

Por experiência própria, sempre busquei enaltecer a nossa história para aproximar mais as crianças e adolescentes com o ambiente onde vivem, sempre instigando a conhecerem sobre suas raízes, pois o conhecimento de que existiam pessoas importantes que fizeram grandes coisas e pertenceram ao mesmo ambiente que eles, dá autoestima e interesse em saber sobre seus antepassados. Quando encontramos respostas para a natural investigação sobre nossa origem, adquirimos mais consciência e controle sobre nossas decisões, nos implicamos de forma responsável em relação ao que vivemos e atribuímos mais sentido às nossas escolhas.

Certa vez ouvi: “Ah, mas história local é chata, não tem nada de interessante”, talvez se conhecesse, não diria isso. Nossa história é rica, repleta de homens e mulheres que lutaram e fizeram grandes feitos, e é nosso papel não deixar essas memórias serem apagadas.

Por que não fazer uma árvore genealógica com os alunos? O site *Family Search* é gratuito e, na atualidade, onde os adolescentes estão envolvidos com a tecnologia, seria de grande valia. A pesquisa genealógica é algo que pode ser extremamente gratificante para quem está buscando seus antepassados, pois a descoberta da história de seus ancestrais é algo tão satisfatório que pode transformar a vida do indivíduo.

Detalhes são importantes e um sentimento de orgulho dos ancestrais é excelente para o desenvolvimento da criança ou mesmo do adolescente. Ter um “herói” na família, um modelo a seguir faz muito bem para eles. E não precisa ser algo grandioso, pois o caráter é algo que sempre é respeitado e despertado o desejo de ser melhor.

Outra maneira interessantíssima são as pesquisas orais. Por que não uma pesquisa oral, feita com os mais velhos da comunidade? Pois, fontes orais são grandes poços de conhecimento, sendo que a memória individual seria aquela que toda pessoa possui, que faz referência ao que ela viveu ao longo de sua vida, ou seja, faz referência às lembranças individuais.

Saber reconhecer a importância da História Local e dar valor a isso, sem dúvida, é um ponto de partida para a construção da identidade dos alunos, enquanto sujeitos históricos que são. É poder contribuir

para a formação de sujeitos conhecedores de sua própria história, para que se tornem capazes de reconhecer e valorizar as suas origens, seus antepassados e costumes passados de geração para geração, destacando também os efeitos da globalização para a sobrevivência de costumes considerados relevantes para a permanência e preservação por parte dos indivíduos a essa cultura.

Se permitir viajar, imaginar e buscar semelhanças com seus antepassados é sensacional. Por que não usar essas ferramentas na escola?

Conclusão

O Ensino da História regional carrega consigo significados relevantes no Ensino e, por isso, depende de uma proposta pedagógica voltada para um maior entendimento na construção do conhecimento e da consciência histórica dos discentes em relação aos assuntos relacionados ao seu dia a dia. Geralmente os docentes enfrentam desafios pedagógicos para trabalhar os conteúdos relacionados à História regional, de forma específica em relação à escassez de material didático. Atualmente está cada vez mais difícil alguém se interessar pela parte regional. Afinal, a história deve ser reconhecida como história de todos os homens e não somente de heróis. Pouco a pouco a história vai se deixando de lado e heranças históricas sendo apagadas, seja pela ação do tempo ou do homem.

Soledade dentre sua história possui personagens e momentos que ficaram marcados na história deste povo, porém que por muitos são desconhecidos. Durante as pesquisas sobre minha família cruzei por fatos interessantíssimos que ocorreram nos campos da Soledade, como, por exemplo, do escravo Manoel (Sim, em Soledade houve escravos), sendo assim, pode-se estudar o período começando do ambiente mais próximo. Figuras emblemáticas que deixaram seu legado nesta terra, dentre elas vale citar, os Ferreira de Andrade que até hoje ainda possuem descendentes; Xica mineira e sua história que tão pouco tem evidências; Coronel Candoca que teve ativa participação da batalha do Fão; os intrigantes Monges Barbudos, e nestes vale citar a figura emblemática e quase mística do Monge João Maria; ou até a própria lenda sobre Nossa Senhora da Soledade. Mito ou verdade, isso vai da imaginação de cada um. Há inúmeros personagens marcantes que contribuíram para nossa história.

Ah, quase ia esquecendo dos fantasmas que dizem que rondam o Centro Cultural, já que ali existia um antigo cemitério, mas como eu disse, essas histórias se perpetuam com o tempo. Verdadeiras ou não, jamais saberemos!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96*. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 28 Ago. 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*.

Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. 1998. Ensino de quinta a oitava séries. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 28 Ago. 2023.

FIGUEIRA, C. R.; MIRANDA, L. L. *Educação Patrimonial no ensino de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas*. São Paulo: Edições SM, 2012.

FAGUNDES, J. E.; ANDRADE, J. C. S. Pensando a História: noções introdutórias. In: *Reflexões sobre História Local e Produção de Material Didático*. Natal: EDUFRN, 2017.

FRANCO, Sérgio da Costa. *Soledade na História*. Porto Alegre: Corag, 1975.

GUIMARÃES, M. «Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional». *Revista Estudos Históricos*, Brasil, 1, jan. 1988.

SCHMIDT, M. A. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação – RHE* Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

1 Licenciado em História e Especialista em Metodologias do Ensino da História e da Geografia pela Faculdade Educacional da Lapa. E-mail: cassianobageston1@gmail.com.

ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Michele Delavy da Silva¹



Figura 1: Palestrante Enfermeira Roceli Cattani e Rafaela²

Resumo

O texto relata as atividades realizadas na Trilha de Aprendizagem no componente curricular Ciências da Natureza, com vistas a promover estudos de educação, saúde e sexualidade junto às turmas de jovens que estão vivendo a transição para a puberdade.

Palavras-chave: Adolescência. Sexualidade. Currículo Escolar. Trilha de Aprendizagem.

Introdução

A adolescência é uma fase de transição da criança para a fase adulta, de extrema importância, já que engloba mudanças físicas, culturais, psicológicas e hormonais.

Uma das pautas de suma relevância nessa fase é a questão da sexualidade, ainda tratada como “tabu” por muitas famílias, não ocorre diálogo sobre todos os acontecimentos novos que ocorrem com esses/essas adolescentes.

O currículo escolar apresenta todas as habilidades que os alunos e as alunas necessitam aprender, se informar, identificar

Uma forma de promover a conscientização e a responsabilidade dos alunos e das alunas foi a realização de uma trilha de aprendizagem em sala de aula, com diversos instrumentos: aulas teóricas e práticas, com construção de cartazes informativos, “cartaz mandala”, debates e diálogos a respeito dos assuntos abordados.

comportamentais, físicas, sociais e emocionais.

vância nessa fase é a questão como “tabu” por muitas famílias, não ocorre diálogo sobre todos os acontecimentos novos adolescentes.

todas as habilidades que os aprender, se informar, identificar

car e reconhecer o seu corpo, da funcionalidade e relutância dos hormônios, dos órgãos reprodutores, os métodos contraceptivos, as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e as consequências de uma gravidez na adolescência.

Uma forma de promover a conscientização e a responsabilidade dos alunos e das alunas foi a realização de uma trilha de aprendizagem em sala de aula, com diversos instrumentos: aulas teóricas e práticas, com construção de cartazes informativos, “cartaz mandala”, debates e diálogos a respeito dos assuntos abordados.

Desenvolvimento

O ponto culminante realizado foi a palestra com as enfermeiras que trabalham na saúde do município de Soledade, que gentilmente vieram até a escola EMEF São Luiz Gonzaga numa manhã proveitosa e plena de aprendizado. Trouxeram para os alunos informações a respeito dos métodos contraceptivos, para conhecer e respeitar seu corpo, principais IST's ocorridas no município, além de debater a respeito da gravidez na adolescência, que é um fato infelizmente frequente no nosso território.



Figura 2: Alunos e Enfermeira Roceli Cattani



Figura 3: Final da palestra com todos os alunos

Conclusão

Durante as atividades propostas, os alunos demonstraram interesse, dúvidas e curiosidades sobre os assuntos abordados, principalmente no fechamento da nossa trilha de aprendizagem.

Cabe ressaltar que a promoção de atividades diferenciadas ajuda no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, melhorando a compreensão de seu lugar no mundo.

Referências

LOPES, Sônia. Inovar Ciências da Natureza. 8º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SOLEDADA(RS). Currículo Referência do Território de Soledade. Ciências da Natureza. Soledade, 2019.

1 Graduada em Ciências Biológicas. Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade São Luís. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Luís. Professora de Ciências na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Luiz Gonzaga em Soledade/RS. E-mail: mydelavy@gmail.com.

2 Todas as imagens aqui exibidas compõem o acervo da EMEF São Luiz Gonzaga. Sua publicação foi devidamente autorizada pelos responsáveis.

A HISTÓRIA DE MINHA ESCOLA E A MINHA HISTÓRIA NESSA ESCOLA

Marcia Guerra de Lima¹



Figura 1: EMEF Ângelo Guerra (2023)

Resumo

Este texto apresenta o relato das atividades realizadas em comemoração aos 60 anos de existência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Guerra. Da mobilização coletiva e do efetivo envolvimento da comunidade escolar resultou a produção de um livro contando a história da escola, com depoimentos, poemas, relatos de experiências, fotografias, etc.

Palavras-chave: Registro histórico. Escola. Experiência. Coletivo.

O livro em comemoração aos 60 anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Guerra foi idealizado em outubro de 2022 em conversas entre alunos e professores durante os encontros da Coopeag, nossa Cooperativa Escolar. Durante os debates, todas e todos achavam interessante escrever algo que ficasse registrado sobre um pouco da história da nossa escola.

Primeiramente, buscamos o patrocínio e após conseguir recursos com o nosso grande parceiro

SICREDI Botucaraí RS/MG, iniciamos a coleta de dados tendo como fontes orais os alunos, professores e funcionárias do então, do Maternal ao 2º sobre a pergunta exploratória: *O que eu mais gosto em minha escola?* Para a produção de perguntas: *Como me sinto em minha escola?* E finalmente do 6º ao 9º desafiados/as a produzir histórias cujo tema gera-

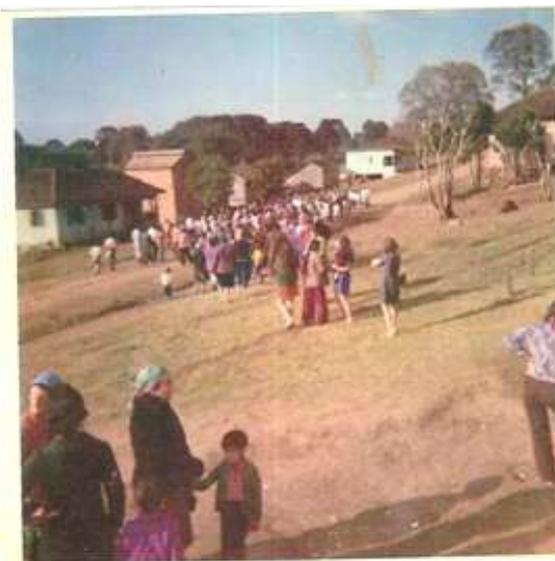


ano de 2022. Lançamos, ano, proposta de desenho rotatório: *O que eu mais gosto em minha escola?* Do 3º ao 5º ano, ampliatexto e desenho acerca da pergunta: *Como me sinto em minha escola?* E ano os/as estudantes foram desafiados/as a produzir poemas e relatos de experiência cujo tema era sua vida na escola.

Figura 2: Antiga Escola São Luís, que mais tarde passou a ser Escola Ângelo Guerra (1976)

Pensamos também que ficaria interessante solicitar depoimentos dos professores que iniciaram como docentes na EMEF e aqui se aposentaram. Pedimos a eles que contassem um pouco do que viveram e onar em uma escola do campo. Também recolhemos o depoimento da Diretora Geral, Professora Ádria Brum de Azambuja, docente lecionando nesta escola.

Após, acrescentamos depoimentos de outros docentes da comunidade e outras do campo e visualizamos como era a comunidade anos atrás e como



Antiga Escola São Luís, que mais tarde passou a ser Escola Ângelo Guerra e aqui se aposentaram. Pedimos a eles que contassem um pouco do que viveram e onar em uma escola do campo. Também recolhemos o depoimento da Diretora Geral, Professora Ádria Brum de Azambuja, docente lecionando nesta escola.

Após, acrescentamos depoimentos de outros docentes da comunidade e outras do campo e visualizamos como era a comunidade anos atrás e como

Figura 3: Comunidade de Pinhal, vista da frente do atual Salão Comunitário (1975)

Enfim, foram meses de trabalho, nem todo dia conseguimos nos dedicar à produção do livro. Por vezes ficamos até duas semanas ou mais sem trabalhar nele, pois concomitantemente sempre tem as demandas diárias da escola e da SMECD. A primeira versão do livro (como modelo) retornou com vários ajustes, depois teve a segunda versão, que também sofreu algumas mudanças. Quando voltou, decidimos que estava pronto e assim foi impressa a primeira edição do livro da escola. Não foi tarefa fácil, mas nosso objetivo foi alcançado, nos sentimos com o dever cumprido em proporcionar para a comunidade o registro impresso de parte da história da nossa escola.



Figura 4: PROFORMA (Programa de Formação Continuada de Soledade / RS) - (2022)



Figura 5: Reuniões e homenagens com expressiva participação das famílias (2022)



Figura 6: Desfile na comunidade (7 de setembro de 1994)



Figura 7: Campanha do agasalho realizada pela nossa Cooperativa escolar (COOPEAG)



Figura 8: Assembleia da COOPEAG (2022)

1 Graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Passo Fundo - UPF. E-mail: marcialima-guerra2@gmail.com.

2 Todas as imagens aqui exibidas compõem o acervo da EMEF Ângelo Guerra e foram devidamente autorizadas para publicação.

O DESPERTAR PELA LEITURA¹

Sirlete Tatsch Batista da Silveira²



Vozes da Escola

Resumo

O presente texto relata uma experiência realizada com o propósito de despertar o gosto pela leitura de forma natural, que vem sendo desenvolvido na EMEF Nossa Senhora da Soledade, localizada na comunidade da Linha Curuçu - Soledade/RS. O projeto de leitura intitulado “Palavras Andantes” tem como principal objetivo despertar nas crianças o gosto e o hábito da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Prazer. Hábito.

Introdução

Despertar o gosto pelos livros na era digital não é uma missão fácil, pois nos dias atuais as crianças possuem acesso à tecnologia, o que torna tudo muito rápido e mais acessível.



O hábito de ler tem ficado cada vez mais de lado, uma vez que nem os jornais impressos que vinham até nossas casas têm chegado, pois as notícias estão na mídia, as historinhas estão acessíveis em tablets e celulares. Diante deste cenário, os livros vão ficando esquecidos nas prateleiras, tanto no mundo infantil quanto no mundo adulto, onde sabemos que a leitura é muito importante para o desenvolvimento de nossas crianças, pois é através dela que acontecem inúmeras descobertas.

Então, houve a necessidade de apresentar a leitura aos alunos de uma forma prazerosa e natural, sem cobranças, para que o gosto pela leitura fosse se tornando cada vez mais frequente durante as aulas, pois acreditamos que os livros devem fazer parte da vida das crianças, uma vez que muitas delas não possuem esse contato com material escrito em casa.

Desenvolveu-se então o projeto “Palavras Andantes”, em que nos primeiros momentos os livros foram apresentados às crianças de uma forma natural, em carrinhos que andavam pelas salas de aula para que os folheassem, explorassem, observassem, pois quando coloca-se o aluno em contato com os livros deve ser um momento livre, onde ele possa escolher. Não se deve marcar o dia certo para levar o livro para casa, cada criança demonstrava a vontade de ler em diversos momentos e cabe à escola proporcionar essas oportunidades. Com o tempo, os livros foram andando pelas casas dos alunos para simplesmente ler com a família e também pelos territórios e espaços nos arredores da escola, a fim de oportunizar a leitura além das quatro paredes.



Então, com o passar dos dias, observamos que pegar um livro começou a se tornar algo que as professoras não precisavam estar solicitando, pois quem pedia para ler eram as crianças, quem pedia para levar o livro para casa eram eles, quem dava ideia de onde podíamos ler, seja embaixo da árvore, na casinha, sentados na sombra, também eram os alunos.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento deste projeto foi notável a evolução das crianças no sentido de despertar o gosto pela leitura. Hoje podemos dizer que eles pegam os livros com prazer, ficam esperando sua vez de contar a historinha sem nenhum receio, tudo flui naturalmente. Percebe-se também que tudo foi a questão de como o livro ou textos são apresentados às crianças de uma forma natural e sem muitas cobranças.

1 As imagens aqui exibidas compõem o acervo da escola e contam com a autorização dos/as responsáveis para sua publicação.

2 Formação: Magistério em nível médio. Graduação em Matemática pela UPF e Pós-graduação Lato Sensu em Políticas e Gestão da Educação pela UPF.

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO PROCESSO DA INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO SURDO

Luciane Rosa Ferreira Cherini¹

Resumo

Apresenta-se o relato da atividade de Contação de Histórias para crianças com deficiência auditiva, considerando a Libras como a sua língua natural e a necessidade de efetivar processos verdadeiramente inclusivos.

Palavras-chave: Inclusão. Cidadania. Alfabetização. Língua de Sinais.

A libras é a língua natural da criança surda. Todos os nossos esforços precisam estar voltados não para que o surdo esteja simplesmente inserido no espaço escolar regular, mas sim dentro de uma prática pedagógica que o respeite como cidadão bi cultural e esteja pronto para viabilizar seu processo educacional desde a sua alfabetização dentro de sua língua e suas regras de desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Assim, com a Contação de Histórias na língua falada e de sinais, as atividades pedagógicas tornam-se possíveis e inclusivas².



História: O Leão que não sabia escrever. Autor: Martin Baltscheit

A interação com um deficiente auditivo não se limita ao simples processo de alfabetização, mas sim, um preparo de aquisição da linguagem.

A Educação Inclusiva deve ser uma educação capaz de abrir as portas de uma sociedade pluralista e

A Educação Inclusiva deve ser vista, desta maneira, como uma educação capaz de abrir as portas da igualdade, construindo uma sociedade pluralista e mais humanitária.

vista, desta maneira, como portas da igualdade, construindo uma sociedade pluralista e mais humanitária.

Então, no processo de alfabetização que a Libras seja inserida paralelamente ao ato de escrever, pois, quanto mais precoce for o aprendizado da Libras, maior será sua contribuição no processo de construção da Escrita, que seria sua segunda língua.

zação do surdo, é fundamental ao ato de escrever, pois,

Sendo assim, a EMEI Cezar dos Santos Ortiz, através da Professora Luciane Cherini e toda a equipe

escolar, incentiva a Língua de Sinais, promovendo a inclusão e o bem estar dos alunos com necessidades auditivas com o intuito de atenuar o anseio das famílias, de forma conjunta (escola, aluno e família).



1 Licenciada em Pedagogia: Educação Infantil e Séries Iniciais. Especialista em AEE Educação Inclusiva; Especialista em Libras Níveis I,II,II; Especialista em Interpretação da Língua de Sinais; Especialista em Neuropsicopedagogia, Educação Especial Clínica e Institucional; Especialista em Tecnologia Digitais Aplicadas na Educação. Curso de Terapia Método ABA no Autismo. Curso de Terapia Método DENVER no Autismo. E-mail: luciane.r.ferreira@hotmail.com.

2 As imagens exibidas compõem o acervo da escola e foram devidamente autorizadas pelos responsáveis.

PRÁTICAS LEITORAS SOB UMA NOVA PERSPECTIVA

Elizete dos Santos Alves Loch¹

Resumo

O presente texto consiste em um relato de experiência realizada na EMEF Dr. José Atílio Vera, em Soledade, contemplando atividades de práticas leitoras como procedimentos metodológicos capazes de auxiliar nos processos de aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais, e em seu desenvolvimento ao longo da escolarização, contribuindo, ainda, para a efetivação do processo de letramento. Esse breve relato discorre acerca das práticas adotadas, que ocorreram de forma interdisciplinar e transversal, contemplando ações a partir da exploração de textos de fontes e gêneros diversos, inseridos nos diferentes contextos de comunicação.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Interdisciplinaridade. Leitura.

No ano de 2022, na EMEF Dr. José Atílio Vera, tivemos a implantação do “Projeto Práticas Leitoras”, com o objetivo de reforçar a aprendizagem de forma significativa, superando as possíveis dificuldades causadas pela pandemia nos nossos alunos.

Pensando em estratégias que envolvessem os componentes curriculares integrados aos conteúdos e habilidades dos alunos, procurou-se instigá-los a rom-



perem com o comodismo, monotonia e falta de atitudes diante dos desafios encontrados no processo de aquisição da aprendizagem significativa. Assim, em 2022, desenvolvemos práticas para o contato com obras de escritores clássicos da literatura infantil; foi disponibilizado também o acesso a livros de escritores soledadenses, sendo que vários destes escritores visitaram a escola e conversaram com os alunos, o que foi altamente positivo para essa aproximação do escritor com o leitor.²

Destacamos ainda a importância da ida dos alunos até a Biblioteca Pública, onde puderam interagir com os contadores de histórias, e também conhecer um pouco mais sobre o Museu Histórico e sua

riqueza cultural guardada ao longo do tempo.

Na tentativa de envolver também os pais, foi solicitada ajuda na produção escrita de receitas culinárias sob o título: “As gostosuras da minha mãe, da minha vó” e com essas receitas foi criado um livro, cujo exemplar cada um pode levar para casa.

Dando sequência ao Projeto das Práticas Leitoras nesse ano de 2023, com o intuito de oportunizar meios que contribuam na formação integral dos nossos alunos, e também considerando as necessidades observadas na nossa realidade atual, criamos a Rádio Dinâmica Atílio Vera “Promovendo o mundo interativo”.

Com a criação da rádio, temos como objetivo trabalhar a comunicação, a oralidade, a expressão corporal, a autonomia, o trabalho em equipe, o respeito às limitações próprias e dos outros, a superação da timidez ao se manifestar em público, a criatividade e a curiosidade dos alunos.

Na prática, o Programa de Rádio Atílio Vera é conduzido por turma dos anos iniciais e dos anos finais. Para tanto, as turmas contam com a coordenação dos professores titulares dos anos iniciais e conselheiros dos anos finais, que instigam os alunos para que a turma decida sobre o assunto sempre com o olhar voltado à nossa realidade local, ao trabalho que nela é realizado, bem como a sua importância para a resolução dos problemas que de certa forma afetam a coletividade de modo geral. Ao escolher o tema, eles elegem a pessoa da comunidade a ser convidada para discorrer sobre o tema em pauta.

Do mês de abril até o mês de agosto de 2023, foi realizado um programa por turma. Todas as turmas tiveram a possibilidade de apresentar o seu programa, entrevistando profissionais que se destacam pelo seu conhecimento e pelas suas ações na comunidade local.

Os assuntos abordados foram bastante relevantes, contribuindo muito na conscientização e para a avaliação das nossas ações enquanto educadores, educandos e cidadãos pertencentes a um território do qual todos são co-responsáveis pelo enfrentamento aos desafios que surgem no atual contexto.

Os assuntos abordados foram bastante relevantes, contribuindo muito na conscientização e para a avaliação das nossas ações enquanto educadores, educandos e cidadãos pertencentes a um território do qual todos são co-responsáveis pelo enfrentamento aos desafios que surgem no atual contexto.

agosto de 2023, foi realizado um programa por turma. Todas as turmas tiveram a possibilidade de apresentar o seu programa, entrevistando profissionais que se destacam pelo seu conhecimento e pelas suas ações na comunidade local.

Os assuntos abordados foram bastante relevantes, contribuindo muito na conscientização e para a avaliação das nossas ações enquanto educadores, educandos e cidadãos pertencentes a um território do qual todos são co-responsáveis pelo enfrentamento aos desafios que surgem no atual contexto.

Histórico dos programas já realizados



23/03 – Dentro da Semana do Município tivemos a abertura com a presença do escritor Jairo Ferreira e do radiologista Marcos Vinicius Prates de Souza, Sme.cd - as professoras Sílvia Carneiro e Roselange dos Santos .



12/04 - Tema: Trânsito com o convidado Sr. Edson Portela, Diretor do Departamento de Trânsito de Soledade. Turma - 9º Ano.

28/04 - Tema: Vida do Circo - Entrevistados os proprietários do Circo Vitória que estava na cidade. Turma - 4º ano.



12/05 – Tema: As Relações Humanas – Convidada a Sra. Naya Susan Becker, Psicóloga. Turma: 3º ano.



30/05 – Tema: Segurança Pública – Presença da Dra. Fabiane Vargas de Bittencourt – Delegada de Polícia Civil de Soledade – Turma: 8º ano.



16/06 – Tema: Primeiros socorros em caso de acidentes – Sr. Sargento Bertom e Soldado Barbosa, integrantes da Corporação de bombeiros de Soledade. Turma: 6º ano.

28/06 – Tema: Meio Ambiente, com a Diretora do Departamento do Meio Ambiente, Sra. Luana do Amarante. Turmas: 1º e 2º ano.



04/08 – Tema: Os cuidados com os animais, convidado Sr. Vereador Gustavo Baldissera. Turma: 7º ano.



14/08 – Tema: O trabalho das ONGs e Informações sobre descarte de lixos eletrônicos. Convidado Sr. Luciano Chiarelli, Fundador e Coordenador da Associação Sopro da Vida. Turma: 5º ano.

Aqui cabe salientar a importância do trabalho intersetorial, contando com a presença das diferentes secretarias do município de Soledade e entidades particulares, envolvendo diferentes profissionais convidados a participarem na e com a escola. A eles, o nosso reconhecimento, gratidão e carinho de toda a comunidade escolar. E, igualmente a todos os professores, direção, coordenação, funcionários e alunos, que abraçaram o projeto fazendo dele um meio importante de aprimoramento da aprendizagem e conhecimento sobre diferentes temas que transversalizam com o currículo da escola, dando ênfase no protagonismo das crianças e jovens através de estudos de caso envolvendo a oralidade, a leitura e a escrita.

1 Professora da EMEF Dr. José Atílio Vera. Graduada em Pedagogia. Especialista em Metodologia da Filosofia. E-mail: elizete.loch@gmail.

2 As imagens apresentadas compõem o acervo da EMEF Dr. José Atílio Vera e sua divulgação foi devidamente autorizada pelos responsáveis.

PROJETO “ESCRITA CRIATIVA DE POEMAS” A PARTIR DO ESTUDO DE POEMAS CLÁSSICOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Suzane da Silva Hermenegildo¹

Resumo

O texto apresenta como ocorreu o projeto “Escrita de poemas” desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental da EMEF José de Anchieta produzido pela professora do componente curricular de Língua Portuguesa das turmas. O projeto consistiu em desenvolver a fruição do gênero literário poema, proposta do Campo artístico-literário da BNCC (2018). O trabalho iniciou com o estudo de poemas clássicos brasileiros e portugueses, as apresentações dos alunos recitando-os, como forma de ensaio para a apresentação na “Mostra de Poemas clássicos”. Conjuntamente aos estudos de tipos de poemas, estrutura e linguagem, desenvolveu-se uma sequência didática que visou à escrita criativa de poemas. O projeto foi avaliado processualmente e finalizou com a reescrita dos poemas corrigidos, o que é utilizado para a produção do livro “Poemas de escola” a ser apresentado na Feira do Livro da escola. Nesse âmbito, os trabalhos desenvolvidos visam proporcionar uma aprendizagem significativa no que se refere à compreensão das características do gênero, de modo a observar a estética textual na combinação de palavras, a expansão da imaginação e, acima de tudo, o gosto pela leitura e escrita de poemas.

Palavras-chave: Poema. Sequência Didática. Literatura. Leitura. Produção escrita.

Introdução

O projeto “Escrita criativa de poemas” foi desenvolvido nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Anchieta, pela professora Suzane da Silva Hermenegildo, do componente curricular de Língua Portuguesa. O objetivo principal consistiu em proporcionar um estudo aprofundado do gênero literário poema, que promovesse uma experiência significativa com esse tipo de texto, protagonizando os alunos como autores de um livro que, por votação, recebeu o nome de “Poemas de escola”.

O estudo do gênero poema é proposto no Campo Artístico-literário da BNCC (2018), sob o propósito de fruição literária, isto é, desenvolver mais do que conhecer, o compreender, o saber falar sobre e produzir. Ademais, esse tipo de texto é um aliado promissor para explorar conteúdos propostos ao ensino de Língua Portuguesa. No que se refere à habilidade escrita, sem dúvida, auxilia bastante na compreensão da estética, na combinação de palavras, a aprender a revisar o que escreve e a observar as escolhas de palavras e o uso de sinônimos, também para a escrita de outros gêneros, seja os de lin-

guagem conotativa ou não.

É relevante ressaltar que o estudo de poemas, tanto de leitura quanto de escrita, possui outros importantes benefícios, por trabalhar com sentimentos e ser uma forma de se expressar, ajuda no desenvolvimento do autoconhecimento, fator que auxilia no desenvolvimento da empatia, da personalidade e compreensão de seu papel no mundo.

[...] o estudo de poemas, tanto de leitura quanto de escrita, possui outros importantes benefícios, por trabalhar com sentimentos e ser uma forma de se expressar, ajuda no desenvolvimento do autoconhecimento, fator que auxilia no desenvolvimento da empatia, da personalidade e compreensão de seu papel no mundo.

com sentimentos e ser uma desenvolvimento do autoconhecimento da empatia, de seu papel no mundo.

Nessa premissa, o relato apresetes do trabalho, a definição do Noverraz e Schneuwly (2004), como o projeto está relacionado; desdobra-se sobre os processos livro e, ao final, apresenta-se as principais habilidades da BNCC (2018) que orientaram inicialmente o projeto.

senta como ocorreram as par-embasamento teórico de Dolz, sobre Sequência didática e explica-se as etapas realizadas, da escrita para a produção do

Parte 1 do projeto “Escrita criativa de poemas”: o estudo de poemas clássicos

O início do trabalho consistiu em orientar os alunos sobre a primeira proposta do projeto, explicando os objetivos da importância e benefícios dos estudos de poemas; a leitura deles, que seriam apresentados de forma lida seguindo um cronograma. Após a divisão dos poemas para serem apresentados em duplas ou trios, o cronograma foi definido conjuntamente no grupo, de modo que ficou acordado com as turmas que em todas as terças-feiras, ao bater o sinal, um ou dois grupos recitaria os seus poemas para todos da escola. Os poemas estudados pelas turmas foram os seguintes:

<u>6º e 7º anos:</u>	<u>8º e 9º anos:</u>
Canção do exílio (Gonçalves Dias)	Soneto de fidelidade (Vinícius de Moraes)
O tempo (Mário Quintana)	Soneto do amigo (Vinícius de Moraes)
Mãe (Mário Quintana)	Ofício Humano (Murilo Mendes)
Leilão de jardim (Cecília Meireles)	Isto (Fernando Pessoa)
Via láctea (Olavo Bilac)	Tenho mais almas que uma (Ricardo Reis – Heterônimo de Fernando Pessoa)
	No entardecer (Alberto Caeiro – Heterônimo de Fernando Pessoa)
	Mas eu (Álvaro de Campos – Heterônimo de Fernando Pessoa)

Concomitantemente às apresentações ocorridas às terças-feiras, foram realizados estudos de análise dos poemas clássicos, com explicação que a sociedade da época e o local onde o poema é escrito influencia nas características, tema e estilo do período histórico literário. Procurou-se utilizar os poemas para vários estudos, alguns foram: figuras de linguagem, estruturas dos tipos de poemas,

sinônimos e linguagem conotativa, poema lírico e eu-lírico, atividades gramaticais, etc.

Em meados do mês de março apresentou-se às turmas a próxima etapa do projeto, que se trata de realizar os módulos da sequência didática com produções de temas das datas comemorativas, visto que cada módulo possui um tempo e uma metodologia com processos diferentes. Os alunos precisam segui-los coerentemente para, ao final, ter o poema de todas as datas comemorativas corrigidos no livro “Poemas de escola”, organizado pela professora de Língua Portuguesa. Antes de explicar as próximas etapas é imprescindível compreender a proposta metodológica “Sequência didática”.

Sequência didática: proposta metodológica

A proposta metodológica das etapas baseou-se na Sequência didática dos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Ou seja, o seu objetivo é desenvolver a aprendizagem e capacidade de domínio de um gênero textual, embora esse não tenha sido o único objetivo do trabalho desenvolvido.

Conforme os teóricos, a proposta possui a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto [...]” – (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A sequência didática desenvolvida baseou-se em etapas e módulos, como orienta a sequência didática, porém, não seguindo um regimento fechado que se limita em possibilidades. Pretendeu-se seguir as etapas de módulos planejados de estudo de textos dos gêneros escolhidos, assim como iniciou-se com o estudo de poemas renomados e das características do gênero, para posteriormente entrar nas etapas de produção textual e processos de correção e reescrita, para se obter as produções finais.

As etapas da Sequência didática

As próximas etapas do projeto estão organizadas em módulos que apresentam os processos de revisão e reescrita de cada poema, posteriormente se apresenta a metodologia utilizada para a produção de cada etapa.

Nas tabelas a seguir pode-se ver o cronograma com os assuntos e a data de realização dos módulos, destacando que apenas a primeira produção foi realizada em aula, as demais foram entregues ou enviadas no grupo no *WhatsApp* da disciplina e da turma.

Os módulos, baseados na orientação da Sequência didática, consistiram em: produção de poema com a temática; módulo 1 (poema após revisão e a primeira correção); módulo 2 (poema após a primeira correção, se for necessário); e módulo 3 (apresentação oral e digitação do poema para ser editado no livro). Quanto às metodologias das etapas da sequência didática, foram assim definidas:

ETAPA Assunto: Data Comemorativa	PRODUÇÃO DE POEMA	MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3
Dia da água	13/03/2023	14/03/2023	20/03/2023	20/03/2023
Aniversário do município	21/03/2023	27/03/2023	28/03/2023	28/03/2023
Dia das mães	10/04/2023	13/04/2023	17/04/2023	04/04/2023
Dia das mães	02/05/2023	08/05/2023	09/05/2023	09/05/2023
Dia do meio ambiente	29/05/2023	30/05/2023	05/05/2023	05/05/2023
Dia dos pais	04/06/2023	10/06/2023	11/06/2023	11/06/2023

Etapa II: Dia da água - Na turma de 6º e 7º estudaram o texto “Carta escrita em 1970”, enquanto que no 8º e 9º anos, leu-se uma redação sobre a importância de preservar a água potável no mundo. No entanto, ambas as turmas copiaram um poema sobre o dia da água retirado da internet antes de criar o seu.	Etapa V: Dia das mães – Nas duas turmas realizou-se o estudo do poema “Mãe” do poeta Mário Quintana, produção de mapa mental com os adjetivos da mãe, para a produção do poema. As turmas enviaram os poemas digitados e foi montado pela professora um vídeo para as mães dos alunos para o Dia das Mães.
Etapa III: Aniversário do município de Soledade/RS – As turmas de 6º e 7º anos estudaram o poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, a biografia do autor e sobre poemas nacionalistas. As turmas de 8º e 9º anos estudaram o Hino de Soledade.	Etapa VI: Dia do meio ambiente – Os alunos copiaram o poema “Planeta pede socorro” retirado de um livro de poemas com este tema e assistiram ao vídeo postado no grupo da turma sobre o lixo que o homem acumula e polui o planeta.
Etapa IV: Dia da paz – nas duas turmas realizou-se o estudo da música “A paz” (Roupa Nova) e a produção de cartaz em grupos, correções e ensaio para as apresentações dos poemas criados, que ocorreu no dia 20 de abril.	Etapa VII: Dia dos pais – realizou-se o estudo do poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade e propôs-se aos alunos anotar as características do pai, para posteriormente usar alguma das frases no formato de seu poema.

Os alunos foram avaliados em todos os processos, nas apresentações, nas atividades e nas produções escritas. Nas produções escritas observou-se os alunos que não precisaram passar por muitas correções para se obter um poema bem estruturado, assim como os que foram mais criativos e apresentaram maior dedicação nas atividades.

Várias foram as habilidades da BNCC (2018) que foram exploradas nas atividades do projeto. Apresenta-se apenas algumas que nortearam o trabalho inicialmente, a saber:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em

conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores;

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirias, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. – (BRASIL, 2018)

Considerações finais

O projeto “Escrita criativa de poemas”, ademais de produções para o livro das turmas “Poemas de Escola”, constituiu-se em um estudo aprofundado do gênero textual que proporcionou vários conhecimentos e habilidades para os alunos, como a fruição, de modo que os educandos puderam ver o resultado de seu empenho e o quanto avançaram em suas aprendizagens, tornando-as mais significativas.

É relevante destacar que, mais portuguesa e do “campo artístico” houve a abordagem de temas que abrem a oportunidade do Desse modo, o trabalho incorporou os alunos, assim como vimento de novos escritores, de, de suas inquietudes e acima zar as palavras e o formato dos gêneros textuais com atenção às características próprias das estruturas e objetivos que exercem.

Mediante os resultados, pode-se ver que o trabalho com as temáticas fez com que os alunos pensassem sobre sentimentos e assuntos importantes no mundo social, no intuito de compreenderem seus papéis como cidadãos humanizados e éticos.

do que o estudo da língua por-literário” da BNCC (2018), pertinentes ao ensino escolar, aluno expor as suas ideias. rou o objetivo maior de prota-também incentivar o desenvol-pensantes críticos da socieda-de tudo que aprendem a utili-

Portanto, o projeto cumpriu o seu papel de ensinar em todas as suas premissas: a de aprender com fruição um gênero, de desenvolver o pensamento e a imaginação, de dar mais atenção à escrita, se preocupar com a combinação de palavras e a revisão do que escreve, dentre outras. Mediante os resultados, pode-se ver que o trabalho com as temáticas fez com que os alunos pensassem sobre sentimentos e assuntos importantes no mundo social, no intuito de compreenderem seus papéis como cidadãos humanizados e éticos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard; Capítulo IV: *Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento, tradução e organização* Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

1 Professora do município de Soledade/RS, graduada nas licenciaturas de Letras Espanhol e Literaturas pela UFSM e Letras Português e Literaturas pela UNIPAMPA. Especialista Lato sensu em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER e em Atendimento Educacional Especializado AEE pela Faculdade de São Luís. E-mail: sshsuzane@gmail.com.

SEARA DO APRENDIZ¹

Gisele Lamaison de Freitas²

Patrícia Marques³

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar ao público leitor o projeto Seara do Aprendiz, que foi idealizado pela Prefeitura Municipal de Soledade através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto - SMECD, integrando o Projeto Cultuarte, voltado para uma proposta de Cidade Educadora, dentro do Programa Viver Bem, Viver em Soledade, bem como o Projeto Soledade com o Protagonismo das Crianças e dos Jovens. A proposta tem a intenção de potencializar as atividades pedagógicas e culturais, envolvendo as crianças e jovens das comunidades da cidade e do interior, portanto o Seara do Aprendiz surge da necessidade de trazer para os espaços do território de Soledade as vivências da cultura e identidade local, vivenciar os usos e costumes, os saberes e fazeres da ciência da arte, da literatura, da história do Rio Grande do Sul e de Soledade.

Palavras-chave: Seara do Aprendiz. Cultura. Protagonismo. Cidade Educadora.

Introdução

O Seara do Aprendiz é um projeto idealizado pela Prefeitura Municipal de Soledade através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto - SMECD, Escolas, Entidades, o qual é voltado para uma proposta de Cidade Educadora. Tem por finalidade principal potencializar as atividades pedagógicas e culturais, envolvendo as crianças e jovens, bem como a comunidade local e regional. Dessa forma, o projeto se utiliza de espaços públicos municipais para as dinâmicas desenvolvidas ao longo do ano. As vivências ora praticadas pelos integrantes partem da observação, do interesse e entusiasmo da comunidade escolar em vivenciar e experimentar a sua própria cultura através das mais distintas artes, ressaltando e respeitando o currículo escolar no decorrer do ano letivo.

O Seara do Aprendiz envolve temáticas significativas em seus processos formativos, os quais serão direcionados pelos profissionais em educação, perpassando pelos valores familiares, uma vez que a educação, instituição de ensino e família formam um entrelaçar no desenvolvimento, possibilitando assim o crescimento e conhecimento globalizado da criança. Dessa forma, os profissionais de educação envolvidos com o referido projeto se tornam mediadores das práticas pedagógicas, as quais são fundamentais para o desenvolvimento do Seara do Aprendiz.

Nesse sentido, a comunidade tem conhecimento que em uma Cidade Educadora há inúmeras possibilidades educativas, ressaltando as práticas culturais locais e regionais, possibilitando que a criança, sujeito fundamental para a existência do Seara do Aprendiz possa protagonizar além de sua própria

cultura os princípios de igualdade, de justiça social e de equilíbrio territorial, os quais devem ser incorporados aos distintos projetos de vertentes educacionais, garantindo o desenvolvimento de todas as potencialidades coexistentes de uma Cidade Educadora.

Vindo ao encontro dessa proposta, qual seja de difundir a sua cultura, priorizar a formação social, elementos essenciais para a formação de um cidadão que valoriza as suas matrizes, o projeto segue regência do Princípio 3 da Carta das Cidades Educadoras: a cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projetos deverão ser orientados para a realização de iniciativas e ações cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro, “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 1).

Acerca deste entendimento, é perceptível que é dever do Estado promover e oferecer proteção às manifestações de cunho popular, porquanto estas são elementos formadores da identidade do povo brasileiro e tecendo essa teia cultural o Seara do Aprendiz surge como um dinamizador, celeiro de recursos humanos onde as manifestações artístico-culturais locais e regionais passam a ser revividas, preservadas e levadas a distintos

O Seara do Aprendiz trabalha especial com as crianças que vulnerabilidade social, promovendo um sentimento de pertencimento e de coexistência em relação ao seu lugar de origem cultural esta participação no cidadãos que contribuirão para a chegando até mesmo a envolver-civil. Ao passo, certamente, que estará estimulando a educação artística, criativa e a inovação dentro do viés cultural.

O Seara do Aprendiz trabalha com o enfoque cultural, em especial com as crianças que apresentam situação de maior vulnerabilidade social, promovendo assim uma inclusão, despertando um sentimento de pertencimento e de coexistência em relação ao seu lugar de origem.

lugares. com o enfoque cultural, em apresentando assim uma inclusão, pertencimento e de coexistência em relação ao seu lugar de origem. Para além dessa fruí-supracitado projeto formará preservação da sua cultura, se em mudanças da sociedade

Contudo, o Seara do Aprendiz versa para que se possa preservar a identidade local, o que vai ao encontro da valorização do património material e imaterial, o que lhe confere uma singularidade espe-

cial. A referida valorização dos valores culturais e das origens de um povo deve estar relacionada com os direitos inerentes ao ser humano, ao mesmo tempo em que oportunize aos indivíduos envolvidos um crescente sentimento de pertencimento e de responsabilidade sobre o ato de preservar as tradições de seu povo.

Diante disso, registra-se que o Seara do Aprendiz busca, através da harmonia social, manifestações artísticas a retomada para a consciência referente às tradições locais do nosso povo, criando em seus participantes e espectadores uma consciência do valor coletivo e individual da identidade de um povo.

Dessa forma, o Seara do Aprendiz se apropria de diferentes espaços públicos levando aos distintos espectadores suas expressões artísticas, as quais estão recheadas de elementos culturais, mantendo viva e pulsante a cultura local, ou seja, a história de Soledade e do estado do Rio Grande do Sul.

Contudo, a interação entre culturais é vista como uma aprendizagens, colocando o do processo educativo, onde este de incorporar as diferentes através da cultura, a qual como um instrumento de saberes, hábitos e costumes que são os alicerces da vida social.

[...] a interação entre educação e as manifestações culturais é vista como uma forma de ressignificar as aprendizagens, colocando o educando como parte principal do processo educativo [...]

educação e as manifestações forma de ressignificar as educando como parte principal educando tem a oportunidade dimensões da arte e da criatividade passa a ser percebida, por ele,



Aula em espaços públicos sobre história e identidade⁴



Movimentos de Rua - Palco Jesus Marodin



Movimentos de rua - Praça Olmiro Ferreira Porto



Plantio de Erva Mate, árvore símbolo do RS, no Monumento ao Gaúcho - Praça Olmiro Ferreira Porto



Manifestações artísticas em instituições financeiras



Movimentos de rua nos bairros da cidade



Aulas em espaços públicos - Parque de Eventos Rui Ortiz



Movimento de rua - Cânticos Natalinos na janela

O Seara do Aprendiz tem a intenção de potencializar as atividades pedagógicas e culturais, envolvendo as crianças e jovens das diversas comunidades de Soledade oportunizando a estas diferentes vivências da cultura e identidade local, trabalhando com os usos e costumes, os saberes e fazeres da ciência da arte, da literatura, da história de Soledade e do Rio Grande do Sul.

Por fim, o Seara do Aprendiz é desenvolvido através do Ateliê, envolvendo múltiplos movimentos através da dança, declamação, versos, coral, flauta, relacionando a teoria e a prática, de modo a contemplar a cultura e o interesse de cada integrante e sua comunidade.

Os encontros ocorrem todas as quintas-feiras, no Parque Centenário Rui Ortiz, no contraturno das aulas.

Referências

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). Carta das Cidades Educadoras. 2004. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wpcontent/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em 11 set. 2023.

1 Texto elaborado para divulgação do projeto proposto pela Prefeitura Municipal de Soledade através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto - SMECD, que integra o Projeto Cultuarte, voltado para uma proposta de Cidade Educadora, dentro do Programa Viver Bem, Viver em Soledade, bem como o Projeto Soledade com o Protagonismo das Crianças e dos Jovens.

2 Gisele Lamaison de Freitas é coordenadora do Projeto Seara do Aprendiz, funcionária pública desde 2003. Professora de Educação Física, graduada pela Universidade de Passo Fundo, especialista em Psicomotricidade pelo Instituto Barão de Mauá e especialista em Gestão e Políticas da Educação pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: gisalamaison@gmail.com.

3 Patrícia Marques é professora do componente curricular História no Sistema Municipal de Ensino de Soledade/RS. É funcionária pública desde 2012, graduada em Licenciatura Plena de História pela Universidade de Passo Fundo, Especialista em Metodologia no Ensino de História e Geografia pelo Instituto Barão de Mauá e bacharel em Ciências Jurídicas pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: pm65710@gmail.com.

4 Todas as imagens aqui exibidas compõem o acervo da escola e têm sua publicização devidamente autorizada pelos responsáveis.

TRILHAS DE APRENDIZAGEM E A SEMANA DAS PROFISSÕES

Vanusa Marafon¹

Resumo

Apresenta-se o breve relato de uma atividade realizada com alunos do Maternal IIA da Educação Infantil, no âmbito da Semana das Profissões, cujo propósito foi estimular a curiosidade e promover o reconhecimento de algumas profissões, suas funções e contribuições na sociedade.

Palavras-chave: Trilha de Aprendizagem. Profissões. Descoberta.

Introdução

Quem quando pequeno nunca ouviu a frase: “O que você quer ser quando crescer?”. Essas palavras, ditas de forma inocente, acabam por instigar a curiosidade das crianças que, desde muito novas, já demonstram interesse por alguma área ou profissão.

Trabalhar com este tema na Educação Infantil é de fundamental importância. O objetivo é que as



crianças reconheçam algumas profissões, suas funções e a contribuição delas para a sociedade.



Pensando nisso, foi desenvolvido no Maternal IIA da EMEI Cézar dos Santos Ortiz, uma trilha de aprendizagem na semana que antecedeu o Dia do Trabalhador. A ideia foi fazer com que os alunos explorassem o bairro onde moram, realizando um bate-papo com alguns profissionais².

Além disso, algumas pessoas foram convidadas a irem até a instituição para falar sobre suas profissões, o que gerou entusiasmo no grupo de alunos que também pesquisou sobre as ocupações de alguns familiares, onde puderam trazer essas expe-

riências para a turma. A programação findou com um divertido “Desfile das Profissões”.

O contexto de descobertas fez com que muitos alunos se reconhecessem através dos profissionais que estiveram contribuindo com as

O contexto de descobertas fez com que muitos alunos se reconhecessem através dos profissionais que estiveram contribuindo com as atividades, além de uma interação maior com as famílias.

atividades, além de uma interação maior com as famílias. E além das muitas respostas que foram dadas, as trilhas de aprendizagem proporcionam o surgimento de novas perguntas, que

aguçam a curiosidade e fazem com que professores e alunos saiam sempre em busca de novos conhecimentos.



1 Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís. Professora da EMEI Cézar dos Santos Ortiz. E-mail: vanusa.marafon1989@gmail.com.

2 As imagens exibidas compõem o acervo da escola e foram devidamente autorizadas pelos responsáveis.

A IMPORTÂNCIA DA RAE E A BUSCA ATIVA NAS ESCOLAS

Beretrice Sartori Giongo Silveira¹

Elenice da Silva Silveira²

Resumo

O presente texto relata o trabalho realizado pela Rede de Apoio às Escolas (RAE) e a Busca Ativa nas escolas. Estar na escola, aprendendo, é um direito de toda criança e adolescente. Esse compromisso deve ser garantido pelos governos, nas três esferas, mas deve também contar com a participação de todas e todos. Afinal, os educandos são sujeitos de direitos, perante os quais poder público, família e sociedade têm responsabilidades. A RAE e a Busca Ativa Escolar apoiam para que esses direitos sejam efetivados. A estratégia fomenta que os serviços e os equipamentos públicos, como da educação, da saúde e da assistência social, trabalhem de maneira intersetorial, contando também com o fundamental engajamento da sociedade.

Palavras-chave: Família. Escola. Rede de apoio. Busca ativa.

Introdução

Globalmente, a pandemia atingiu todos os setores e segmentos da sociedade. A interrupção das atividades presenciais nas escolas durante a pandemia impactou negativamente o aprendizado dos estudantes no mundo inteiro, porém, o compromisso com o direito à educação de crianças e adolescentes sempre foi prioridade dos governos e da sociedade. Atualmente, é necessário uma atenção maior em decorrência da situação de vulnerabilidade de muitas famílias e das desigualdades educacionais.

Sobretudo, há que se considerar também que a mudança no ritmo de aprendizagem pode causar um comportamento agitado, aumentando a dificuldade de concentração, comum em crianças, adolescentes e jovens que sofreram luto ou trauma, pelas perdas da pandemia.

Pode ser necessário encontrar tempo e permitir que os/as estudantes trabalhem com suas experiências, organizando-se para a aprendizagem. No entanto, também é importante reconhecer que alguns, especialmente os/as do final do ensino médio, podem estar ansiosos/as para recuperar o tempo e os conteúdos perdidos, enquanto outros ingressaram no mundo do trabalho, perdendo o interesse pela escola. Além do tempo de aula propriamente dito, em que há exigência de concentração e produtividade, é importante lembrar que os intervalos, o horário de almoço, a entrada e saída da escola também podem ser momentos de dificuldade para os alunos, o que requer atenção e apoio, inclusive aos familiares.

Apesar dos esforços das redes de educação em ter se adaptado para oferecer opções de atividades escolares a distância, não foi uma solução muito fácil, durante o período de dois anos acabou prejudicando muitos estudantes sem acesso aos recursos disponibilizados, levando muitos ao rompimento de seu vínculo com a escola durante o período de isolamento social e acabou se estendendo com o retorno presencial, em que muitos acabaram perdendo o interesse e motivação.

O trabalho da RAE vem sendo desenvolvido no município desde 2017, porém, este se intensificou no período pós-pandemia, em que os pais e os alunos tiveram a concepção de não ter a obrigatoriedade de voltarem a frequentar a escola regularmente.

Diante desta realidade e com intuito de auxiliar no retorno às escolas e no trabalho desenvolvido com as famílias, o Município de Soledade fez adesão ao programa Busca Ativa, desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio do colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems).

A Busca Ativa Escolar reúne representantes de diferentes áreas, como Educação, Saúde, Assistência Social, Planejamento e outros que, unidos, passaram a realizar um trabalho coletivo, de busca, identificando crianças com idade escolar que não estariam frequentando regularmente a escola, estando estas sem acompanhamento, onde a família estaria privando do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).



A partir desta análise, e desde o ano de 2020 a Secretaria de Educação do Município de Soledade conta com um coordenador para Rede de Apoio à Escola (RAE) o qual realiza visitas, contato via telefone, mensagens, acompanha os demais órgãos da rede envolvidos nesta busca e acompanhamento do retorno presencial e permanência às redes de ensino, participa de audiências judiciais, realiza junto às escolas o acompanhamento das fichas FICAI, as quais identificam que o educando não tem comparecido à escola para realização de suas atividades. Também quando solicitado, realiza busca de vagas nas escolas de Educação Infantil ou Ensino Regular, bem como presta auxílio ao transporte quando necessário.

Pensando em um trabalho mais unificado e direcionado a estas famílias, a Secretaria de Educação, além do Coordenador, hoje conta com um Conselho de Rede que trabalha diretamente com os casos de maior vulnerabilidade, contando com apoio de outras instituições que trabalham com trocas de informações na busca por soluções, alternativas para diminuição da evasão, infrequência e abandono escolar, adequando a adaptação do aluno ao seu turno. Desse modo, auxilia as famílias através dos programas sociais da Administração Pública e Setores da Sociedade Organizada, estando diretamente os órgãos envolvidos como Secretaria de Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria da Assistência Social, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação, Agentes do Pim, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente.

É de fundamental relevância compreender que a função da RAE é abraçar o aluno como indivíduo integral. Quando há dificuldades com o mesmo, todos devem agir para lhe oferecer assistência. Juntos, pais, escola e especialistas podem auxiliar a criança a contornar esses obstáculos.

Sabe-se que ainda há muito a ser feito ao longo deste caminho, o mais difícil é a resistência das famílias e principalmente dos adolescentes ao retorno, pois muitos passaram a trabalhar ajudando centenas gestantes, crianças com dificuldades na aprendizagem, porém estamos diariamente trilhando um caminho de conscientização das famílias e comunidade escolar e da importância para o desenvolvimento da sociedade e sua contribuição como cidadãos, conhecendo seus direitos e deveres.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a Lei do ECA, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

É de fundamental relevância compreender que a função da RAE é abraçar o aluno como indivíduo integral. Quando há dificuldades com o mesmo, todos devem agir para lhe oferecer assistência. Juntos, pais, escola e especialistas podem auxiliar a criança a contornar esses obstáculos.

Parágrafo único. & Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Lei dos direitos da criança).

Referências

<https://buscaativaescolar.org.br/noticia/atricon-e-unicef>. Acesso em: 06 set. 2023. BRASIL. Lei nº 8.069,

de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos deputados, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Programa Saúde na Escola. Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/ape/pse>. Acesso em: 06 set. 2023.

UNESCO. Força-tarefa para Professores pede apoio a 63 milhões de professores afetados pela crise da COVID-19, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/forca-tarefa-professores-pede-apoio-63-milhoes-professores-afetados-pela-crise-da-covid-19>. Acesso em: 06 set. 2023.

UNICEF. Busca ativa escolar em crises e emergências, 2020. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/criseememergencias/>. Acesso em: 06 set. 2023.

UNICEF. Orientação para a prevenção e o controle da COVID-19 nas escolas. Conteúdo suplementar: Proteção das crianças e adolescentes dentro e fora da escola no contexto da pandemia por COVID-19, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/10236/file/conteudo-suplementar-e-protecao-criancas-e-adolescentes.pdf>. Acesso em: 06 set. 2023.

1 Graduada em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo (UPF), com Pós-graduação Lato Sensu em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade IDEAU, Pós-graduação Lato Sensu em Supervisão Escolar e Pós-graduação Lato Sensu em Atendimento Escolar Especializado pela Faculdade São Luís.

2 Graduada em Pedagogia pela UNIFAEL, com Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade São Luís, Pós-graduação Lato Sensu em Políticas e Gestão da Educação pela UPF.

PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VOZ DAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Camila Knopf Flores dos Santos¹

Roseli Cristina Vizoto Schmitt²

Resumo

Este texto relata uma experiência formativa que emerge do Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação - PROFORMA, por meio dos momentos de estudos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em específico do Grupo de Professoras de Língua Portuguesa do município de Soledade/RS. Este grupo iniciou uma proposta participativa e colaborativa com o Programa Municipal de Atendimento ao Idoso - PROMUATI, no âmbito do Grupo da Terceira Idade Sol Nascente, do Bairro Ipiranga.

Palavras-chave: Formação Continuada. Diálogo Intergeracional. Currículo. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

Muito já se falou do tempo e de como ele interfere na vida das pessoas, por vezes ele é o vilão do envelhecimento, por outras mostra toda a genialidade de quem sabe aproveitar o seu tempo da melhor forma possível. Acreditamos que o tempo seja o processo natural mais democrático que exista, pois não há pessoa ou coisa que não sofra a ação do tempo, por mais que a ciência e as “fábricas de beleza” corram contra o tempo para retardar cada vez mais as famigeradas, ou não, marcas desse tempo. Cada um traz consigo, de forma visível ou invisível esses sinais e para os que sabem usar isso ao seu favor, tornam-se pessoas mais ponderadas e equilibradas.

Se olharmos para trás, perceberemos que envelhecer nos dias de hoje se tornou menos traumático e doloroso, porque a cada novo dia surgem inúmeros tratamentos paliativos com o intuito de minimizar a ação do tempo. As pessoas de mais idade, de hoje, pelo acesso a diferentes meios de informação buscam por uma qualidade de vida mais saudável e, graças a Deus, vivendo muito mais anos de vida, no entanto por mais que essas pessoas se mostrem capazes de produzir, namorar e terem uma vida própria, são vistos, por vezes, com olhares de reprovação e de indiferença, como se elas já não tivessem mais nada a oferecer à sociedade.

A facilidade de comunicação, o consumismo tão acelerado e tantos outros fatores dessa vida tão caótica que chamamos de moderna, vêm criando entre os mais jovens a falsa imagem de que tudo que

é novo é bom e tudo que é velho já caiu em desuso. Infelizmente, é muito comum uma pessoa com mais de 50 anos ser considerada velha. Ora simplesmente por não estar totalmente conectada com as redes sociais e atualizada com os Iphones de última geração, ora por não baixar aquele aplicativo mais descolado, como se a única forma de sobreviver nesse mundo atual fosse através da tecnologia.

Há um paradoxo de pensamentos entre as gerações. Os mais jovens possuem muita pressa para conseguir tudo, não se contentam com coisas repetitivas e a vida acelerada imprime o seu próprio jeito de ser. Por outro lado, a experiência e a caminhada em que as pessoas que já se encontram na melhor idade ditam outras regras. Agora já não é necessário tanta pressa, apreciar um nascer do sol talvez seja mais importante que postar essa imagem, para que os seus amigos virtuais possam curtir nas redes sociais. Dessa forma, aproveitar uma boa comida, estar com alguém, curtir momentos de solidão como uma boa conselheira, enfim, saborear a vida de forma integrada e feliz.

E esse comportamento visto as pessoas de mais idade passem até discriminadas pelo simples olharmos para trás, em um passamos lembrar o respeito que pessoas mais velhas, pois o sim-mesa na hora das refeições, o peito na hora da conversa em com o passar do tempo caíram no esquecimento, mas sim, sinais do mais puro respeito. Respeito por alguém que já havia feito um bom percurso na vida. Respeito pela história que eles traziam consigo e talvez seja esse respeito que nós precisamos resgatar entre nossos jovens. O respeito pela história dos que aqui chegaram antes de nós.

[...] a experiência e a caminhada em que as pessoas que já se encontram na melhor idade ditam outras regras. Agora já não é necessário tanta pressa, apreciar um nascer do sol talvez seja mais importante que postar essa imagem, para que os seus amigos virtuais possam curtir nas redes sociais.

como “estranho” faz com que por situações embaraçosas ou fato de serem mais velhas. Se sado não muito distante, podenossa geração tinha com as ples fato de darmos o lugar na aperto cordial de mãos, o res-família, não eram coisas que

Desenvolvimento

O Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação - PROFORMA, por meio dos momentos de estudos dos Anos Finais, em específico, do Grupo de Professoras de Língua Portuguesa do município, deu início a uma proposta participativa e colaborativa com o Programa Municipal de Atendimento ao Idoso - PROMUATI, através do Grupo da Terceira Idade, Sol Nascente, do Bairro Ipiranga.

Nos momentos de estudos, ocorridos em 2022 e 2023, o Grupo de Professoras buscou refletir sobre o currículo e, a partir dessa experiência pedagógica, possibilitou a problematização e a investigação do território educativo para além da escola. Nesse sentido, foi fundamental o estudo do livro “Escolas e Professores: Proteger, Transformar e Valorizar”, do autor António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, porque oportunizou a atualização e o aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos relacionados aos processos pedagógicos existentes no espaço escolar.

O Grupo de Professoras levantou muitas inquietações e, ao mesmo tempo, muitas possibilidades do



fazer pedagógico dentro e fora da sala de aula, elencando o questionamento central: “Como articular a escola a outros processos e espaços educativos?” Então, ao tentarmos responder esse questionamento compreendemos que não poderíamos fazer esse percurso sozinhos, precisaríamos nos amparar em exemplos de pessoas que já haviam percorrido caminhos distintos. Por isso, foi ressaltado a importância do diálogo entre as gerações como caminho para a reflexão sobre as práticas pedagógicas atuais e de como seria possível ocorrer a tão necessária “metamorfose da escola”.

Assim, o diálogo intergeracional se materializou acerca dos canais de escuta com o Grupo Sol Nascente, para manifestarem suas percepções sobre o território de que fazem parte, em especial, do espaço escolar como uma possibilidade de mostrar para nossas crianças e jovens que envelhecer é um processo natural. Só o tempo é capaz de agregar valores e conhecimentos, visto que a maturidade é o saldo positivo de todo esse processo.

Acreditamos que não foram só nossos alunos que tiveram ganho com essa integração, pois no percurso desse trabalho buscamos respostas para inquietações que há muito percorriam nossos encontros formativos e ao nos depararmos com depoimentos de experiências e vivências do Grupo Sol Nascente, fomos surpreendidos com relatos maravilhosos, verdadeiras aulas de vida. Por vezes as falas eram interrompidas por lágrimas e embargos da voz de quem estava falando, por outras eram os aplausos que cessavam as palavras, tamanha sinergia que aquelas palavras suscitavam em nós.

Então, no meio de tanta correria e preocupações que a vida de professora demanda, estávamos nós ali, praticamente hipnotizadas com o relato de algumas pessoas e dentre elas algumas professoras aposentadas. Relataram histórias recheadas de superação na vida. Sentimo-nos por vezes pretensiosas em achar que hoje passamos por dificuldades para executarmos nosso ofício da docência. É certo

dizer que as atribuições do passado eram outras, mas não podemos dizer que eram menos importantes e isso fez com que nos colocássemos em condição de aprendizes novamente, visualizando outros caminhos que podem ser traçados quando damos oportunidade para novos questionamentos permearem nossa mente.

Conhecer o passado para valorizar o presente e, talvez, encontrar o caminho para resgatar a própria valorização da vida.

Conclusão

Os momentos de estudos materializaram o compromisso de garantir a participação das pessoas que estão na melhor idade na família e na sociedade, contribuindo para a valorização destes sujeitos, através de espaços de partilha dos seus saberes e das suas histórias.

As ações buscaram mais que potencializar a capacidade deste público de ser atuante, ativo e interativo no mundo a sua volta, mas pontuar, acima de tudo, o respeito a essas pessoas que já fizeram tanto e que infelizmente, em alguns casos, perderam seu espaço na sociedade.

Em vista disso, oportunizar esse diálogo intergeracional é dizer que nos importamos com nossos “velhos”, mas, principalmente, reconhecer que o resgate de suas experiências nos fará pessoas mais preparadas e seguras para redirecionarmos nossos passos em direção a um futuro mais equitativo³.

Referências

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD). Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação (PROFORMA). Soledade, RS, 2015.

SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD). Projeto Educacional. Soledade, RS, 2016.

1 Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) - Linha Leitura e Formação do Leitor - da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-graduanda em Gestão Escolar: Direção, Coordenação Pedagógica e Supervisão Educacional, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Graduada em Letras Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: camilaknopfflores@gmail.com.

2 Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade São Braz (FSB). Graduada em Letras Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: rizotoschmitt@gmail.com.

3 As imagens aqui apresentadas mostram as diversas atividades desenvolvidas. Elas compõem o acervo do projeto e têm sua publicação devidamente autorizada pelos responsáveis.

ATELIÊ DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE ARTE-EDUCAÇÃO EM UM PROJETO PILOTO

Elizângela Batista Gerhardt¹

Resumo

O presente texto surge da vivência no Ateliê de Arte na Educação Infantil, bem como das práticas de Arte Educação realizadas em um projeto piloto. O Ateliê de Arte é uma proposta do município de Soledade-RS, que envolve crianças entre dois e cinco anos matriculadas nas turmas de maternal e pré-escola nas escolas municipais de educação infantil. A proposta visa destacar as vivências e percepções de Arte-Educação na Educação Infantil, enfatizando que a Arte torna-se essencial desde a infância, que a criatividade faz parte do processo do desenvolvimento do sujeito, ela traduz espontaneidade através das experimentações que o ser humano pratica no seu relacionamento com o mundo em que vive e, encontra-se no âmago da individualidade de cada um. Nessa perspectiva, as experiências com Arte-Educação tornaram-se necessárias e valiosas na vida criança. Esse é um pequeno passo para uma reflexão acerca da possibilidade de criar uma nova realidade por meio da Arte-Educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arte-Educação. Vivências. Percepções.

Introdução

Este trabalho tem intenção de apresentar a vivência no Ateliê de Arte na Educação Infantil no município de Soledade-RS, bem como práticas de Arte-Educação em um projeto piloto. O Ateliê de Arte é uma proposta piloto do município que envolve crianças entre dois e cinco anos, matriculadas nas turmas de maternal e pré-escola, nas escolas municipais de educação infantil, podendo acolher também turmas da rede privada mediante interesse. O ambiente destinado para esta proposta é uma sala junto ao Programa de Prevenção à Violência (PPV), sendo este um espaço público sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência, localizado no bairro Botucaraí. O Ateliê está ancorado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, na concepção de educação integral e nos pressupostos da Cidade Educadora, com o objetivo de ampliar o contato das crianças da Educação Infantil com as manifestações artísticas. A escolha pelo tema partiu da experiência de ser professora responsável por um processo de constituição formativa de crianças de forma integral através do Ateliê de Arte com práticas de Arte-Educação. O processo foi pautado pela práxis de desenvolver uma pluralidade de métodos e intervenções que pudessem ser colocados em prática a partir dos interesses de cada sujeito, envolvendo o ensino-aprendizagem.

Processo de construção do Ateliê: vivências e percepções

A ideia do ateliê surgiu a partir de um olhar sensível da Secretária de Educação Cultura e Desporto, Ádria Brum de Azambuja. A professora Ádria percebeu a importância e relevância de um espaço de experimentações artísticas na Educação Infantil. Como todo projeto piloto, o ateliê de Arte na Educação Infantil vem sendo construído por meio de muitos desafios. O primeiro desafio foi encontrar um espaço no município para acessar todas as crianças da Educação Infantil. A partir dessa ideia a professora Azambuja foi ao encontro de parcerias para instauração do Ateliê. A Secretaria Municipal de Assistência firmou então a parceria de uma sala com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. O segundo desafio foi a escassez de materiais para realização das práticas, como o país vem passando por uma crise nacional os recursos estão sendo restritos, não só na educação, mas também em todas as secretarias. Posso afirmar que mesmo com poucos recursos a Arte-Educação vem acontecendo de forma significativa e atraente para as crianças e para os sujeitos envolvidos no projeto Piloto Ateliê de Arte na Educação Infantil do Município de Soledade.

A sala era ampla, entretanto precisava ser adaptada para se tornar um Ateliê de Arte. O espaço era escuro, sem cores, sem vida, havia vazamento de água, mas aos poucos foi tornando-se vivo e alegre. Tudo isso vem acontecendo através de uma ação conjunta com alunos das EMEF Dr. Valdemar Rocha, em turno inverso, ou seja, sem vínculo direto com a escola. O vínculo foi construído com os jovens por meio das aulas da disciplina de Arte, na EMEF Dr. Valdemar Rocha no turno da manhã, nas quais os jovens são meus alunos. A EMEF e o PPV localizam-se no mesmo bairro, tornando facilitado o deslocamento dos jovens colaboradores até o local. Ao perceber o entusiasmo dos jovens em contribuir com o início da revitalização do espaço, convidei-os para serem colaboradores do Ateliê. Após alguns meses os jovens colaboradores sentiram-se preparados para iniciar o trabalho colaborativo das práticas realizadas no Ateliê, não somente através do processo de revitalização, mas também com apresentação de experimentações de Arte-Educação.

No início da ação conjunta houve a adesão de cinco alunas do sétimo ano. As alunas sentiram-se tão instigadas e felizes com o contato direto com as crianças, que a boa notícia se espalhou, vários jovens das turmas do sexto e sétimo anos se colocaram à disposição para serem colaboradores do ateliê, tornando-se necessário realizar uma escala para melhor organização junto aos jovens colaboradores. Diante dessa experiência, destaca-se que as iniciativas artísticas, quaisquer que sejam suas naturezas, têm um papel importante no desenvolvimento humano. Ao longo desse processo o sujeito compreende o funcionamento do mundo, vai buscando mecanismos para expressar a sua compreensão e dando significado às experiências vividas.

De acordo com Winnicott (1989), a experiência criativa pode ser compreendida a partir do “fazer” “com propriedade” que se mostra vinculado ao “sentimento de existência” e o “sentimento de ser”, que lhe estão associados. Neste sentido, a experiência criativa sempre revelará o Eu enquanto unidade pessoal e singular.

A arte é de fundamental importância na formação de seres humanos sensíveis. Além disso, estimula o despertar para o conhecimento de forma coletiva e individual, tornando-nos pertencentes ao meio.

Ateliê de Arte e conhecimento cultural

O Ateliê de Arte na Educação Infantil é uma prática que busca direcionar o olhar para a Arte-Educação. Procura-se abordar a arte em Educação em um processo que estimula e facilita a realização e a transformação do educando, oportunizando-lhe conhecimento estético, promovendo o desenvolvimento de sua própria natureza, proporcionando a experimentação de técnicas e materiais em ambiente não escolar, podendo expressar-se com liberdade e sensibilidade. O espaço é organizado de forma sensível e acolhedora e oferece oportunidades para que seus frequentadores – crianças, profissionais das escolas, colaboradores e comunidade - estejam em contato com o ambiente, quanto uns com os outros.

Dessa forma, o Ateliê é elaborado e desenvolve sentimentos de partir das diferentes provoca-

A arte é de fundamental importância na formação de seres humanos sensíveis. Além disso, estimula o despertar para o conhecimento de forma coletiva e individual, tornando-nos pertencentes ao meio.

mentos e comunidade - estejam em contato com o ambiente, quanto uns com os outros.

pensam, elaboram hipóteses, observam, escutam e criam novas possibilidades. Com base nisso, o Ateliê possibilita que a criança possa comunicar a interpretação da realidade que a cerca e também seu estado emocional, mostrando como ela se sente e como o ambiente a afeta, tanto de forma positiva quanto de forma negativa, bem como nutre e mantém viva a imaginação, o potencial e a essência criativa.

Nessa mesma direção, o Referencial Curricular Gaúcho (2019) afirma que os processos de experimentações na arte consistem em um aprendizado através da investigação. Para isso é imprescindível a experimentação, a prática, o fazer e o refazer, só assim a experiência nos toca, afeta e transforma. Já de acordo com Rocca (2016) a arte é educação, e a criança, em contato com as linguagens artísticas, experimenta as possibilidades de se tornar produtora de obras de arte. A arte, em todas as suas manifestações e linguagens, é mais atraente, agradável e instigante. A Arte-Educação estimula o pensamento crítico baseado na compreensão, interpretação e reflexão do processo artístico.

Experiências no Ateliê de Arte na Educação Infantil: Intencionalidade de diferentes técnicas

A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual. Ao entrar na sala as crianças interagem com as figuras ilustradas - animais, arco-íris, sol, borboletas, a girafa, o macaco, a árvore, crianças, dentre outros. Ao questionar as crianças sobre quais personagens ainda precisam ser colocados na sala, os pequenos, mencionam vaca, cachorro, dinossauro. Alguns dias atrás aconteceu algo muito significativo, que ficou registrado

em minha memória: a percepção de uma criança do Maternal II da EMEI Jurema Ortiz Porto. O pequenino relatou através da sua fala, não entendida por mim no primeiro momento, nem mesmo pelas professoras regentes, tivemos certa dificuldade de entender o que a criança dizia, mas ele insistia, até que entendemos que ele estava reclamando que o pé da criança que estava pintada na parede estava manchado, foi uma graça só, pois ele queria que a pintura fosse arrumada naquele momento.

Através dessa vivência é possível afirmar que não há idade correta para ter percepções em relação à Arte, pois a percepção artística é algo natural do ser humano. Desde os primeiros humanos a arte tem influenciado os mais diferentes lugares, seja na escrita rupestre até os desenhos de grandes monumentos, percebemos que a arte é atemporal, uma prática presente em todas as manifestações culturais.

O contato artístico com as crianças tem sido de extrema significância, pois elas têm pureza no coração, são sensíveis, amorosas, que amam. Mesmo que tenham te uma vez, choram ao se despedir para não irem embora. Muitas foi doloroso para ambas as parqu岸 quanto para os professores e

O contato artístico com as crianças tem sido de extrema significância, pois elas têm pureza no coração, são sensíveis, amorosas, não têm medo de errar, de dizer que amam.

elas não têm medo de errar, de dizer contato com um adulto somen-dir, algumas crianças choram vezes o momento da despedida tes, tanto para as crianças, colaboradores.

No Ateliê buscou-se realizar múltiplas práticas artísticas, por meio de experimentação de materiais diversos, dentre eles experimentação com tintas em suportes variados, tais como tintas guaches, tintas com papel crepom, também tintas naturais. Através da exploração e manipulação das tintas naturais, foi possível apresentar diferentes texturas, cheiros e suas características, favorecendo o desenvolvimento sensorial. Nessa mesma perspectiva foi possível estimular a criatividade, a coordenação motora, a força das mãos, além de treinar habilidades cognitivas como a concentração e a atenção dos participantes.

De todas as técnicas apresentadas para as crianças foi possível perceber que atividades com tintas foram as mais estimulantes e agradáveis. As crianças amaram trabalhar com tintas, não cansam de pintar, chegavam ao local solicitando tintas para que pudessem pintar.

Na infância, a interação com as narrativas estimularam o encontro com sentimentos de felicidade, medo, angústia, bem como, coragem. Dessa forma, através de contação de histórias foi possível promover a interação com mundos mágicos criados pelas crianças. Os alunos foram instigados à criação e contação de histórias através de fantoches, lendas folclóricas, ornamentação de máscaras, pinturas, origamis, colagens, dentre outros. Diante dessas técnicas foi possível perceber autonomia e o desenvolvimento em múltiplas áreas, tanto na coordenação motora fina quanto na simbolização do imagético.

A música é uma forma de arte muito forte que ativa áreas do cérebro responsáveis por emoções humanas positivas e negativas. Quando a criança entra em contato com o lado artístico, ela entende que precisa lidar com os seus sentimentos. Diante disso foi possível perceber que a musicalização proporcionou momentos significativos para os pequenos. Através de atividades, dinâmicas e brincadeiras com músicas as crianças mostraram-se muito envolvidas e felizes, foram participativas, canta-

ram, ao mesmo tempo em que batiam palmas.

A seguir apresento alguns registros fotográficos com diferentes técnicas desenvolvidas no trabalho com algumas das EMEIS recebidas no Ateliê de Arte.



EMEI Geni Terezinha Colombo



EMEI Ledina Judith Grisa Gradaschi



EMEI Cezar dos Santos Ortiz



EMEI Coralina Cardoso de Toledo



EMEI Jurema Ortiz Porto

Considerações finais

O trabalho teve como perspectiva apresentar um pouco da experiência de ser Arte-Educadora no projeto piloto de Arte na Educação Infantil no município de Soledade. Através do aprofundamento teórico-metodológico e da práxis, percebemos a relevância social e cultural da Arte, com propostas lúdicas visando garantir e proporcionar autonomia às crianças. Oportunizou-se aos participantes o contato direto com experiências artísticas, concretizando sentimentos de formas simbólicas e mobilizando interpretação, criatividade, imaginação e reflexão. Da mesma forma, promoveu-se relações afetivas entre os sujeitos do processo.

Tornou-se latente a percepção de que houve resistência de alguns professores ao frequentar o Ateliê de Arte, os mesmos não interagiram, desclassificaram o local, as metodologias aplicadas e os materiais utilizados, inclusive ficou explícito quando solicitado os registros fotográficos e a solicitação era ignorada. A coordenadora do Projeto Lucina, mostrou-se confiante quanto ao projeto do Ateliê, da mesma forma na metodologia apresentada no percorrido. Sempre defendeu a proposta do Ateliê, mesmo quando percebia que era criticado por alguns discentes da Educação Infantil.

As crianças realizavam as atividades de forma prazerosa, mostrando sensibilidade e envolvimento nas práticas apresentadas. Foi construído um vínculo de extrema relevância com a EMEI Cezar Santos, através do qual foi firmada uma ação conjunta para revitalização do espaço externo do PPV- praça localizada no bairro Botucaraí. Buscamos parcerias do LEO Clube a fim de adquirir mudas de árvores para deixar o espaço agradável para os moradores do local, incluindo as crianças da EMEI Cezar Santos, que lá residem. A intenção da EMEI Cezar Santos é que as crianças aprendam a valorizar o meio ambiente e o espaço onde vivem desde pequenas.

Consideramos, assim, que o Ateliê de Arte na Educação Infantil pode contribuir positivamente para que se reconheça e valorize culturalmente o educando no meio em que se vive, aliando a práticas em ambiente escolar e não escolar. Dessa forma, o educando conhecerá melhor a realidade vivenciada, possibilitando a imaginação para criar outras realidades. Por fim, a arte é uma das principais ferramentas no processo de ensino-aprendizagem como elemento cultural na formação dos educandos.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Arte no ensino fundamental- Anos finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidade. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagem/BNCC/EI/EF/110518/versaofinal-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 05 out 2023.

ROCCA, C. D. A arteeducação sem receitas. Fundação Volkswagen: São Paulo, 2015.

WINNICOTT, D.W. Tudo Começa em Casa. (Tradução de Maria Estela Heider Cavalheiro). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

1 Professora da Rede Municipal de Ensino de Soledade/RS. E-mail: ateliarteprofelizangela@gmail.com.

A SAÚDE DO PROFESSOR E O SUCESSO DO EDUCANDO

Alessandro Nunes da Costa¹

Resumo

O estudo aborda o cuidado com a saúde do professor como um aspecto crucial para o bem-estar e bom desempenho profissional, além de contribuir para a formação plena dos alunos. Cuidar da saúde física, mental, espiritual e financeira, equilibrar a sua agenda e contar com o suporte institucional, são fundamentais para promover uma melhor qualidade de vida no ambiente de trabalho e garantir que os alunos adquiram as habilidades e competências necessárias para um mundo moderno e em constante evolução, garantindo uma formação qualificada e saudável também dos estudantes.

Palavras-chave: Saúde do professor. Desempenho profissional. Formação dos estudantes.

Introdução

O professor é um profissional de extrema importância para a sociedade, e seu bem-estar é determinante no sucesso da aprendizagem de seus alunos, pois este bem-estar influencia diretamente na sua capacidade de ensinar e interagir com os educandos, criando um ambiente de motivação, positividade ou de negatividade, baixo-astral e pessimismo. Criar esse ambiente de motivação, positividade tem um impacto significativo no ambiente escolar, que não pode ser esquecido.

Não devemos sacrificar uma turma ou uma geração com professores desmotivados, doentes, monótonas. Os jovens merecem aulas interessantes, diversificadas e com metodologias ativas e gosto pela escola. Neste contexto, o professor não é um super herói, ele é humano, precisa de atenção e cuidados para que possa ter alteridade no ambiente escolar, despertando a confiança da família em entregar o que tem de mais precioso que são os seus filhos para a escola.

[...] o professor não é um super herói, ele é humano, precisa de atenção e cuidados para que possa ter alteridade no ambiente escolar, despertando a confiança da família em entregar o que tem de mais precioso que são os seus filhos para a escola.

tes, ou que ofereçam aulas interessantes, diversificadas, que despertem seu interesse. Neste contexto, o professor não é um super herói, ele é humano, precisa de atenção e cuidados para que possa ter alteridade no ambiente escolar, despertando a

confiança da família em entregar o que tem de mais precioso que são os seus filhos para a escola. O professor tem por obrigação e compromisso de formar cidadãos preparados e pessoas de bem para contribuir com a sociedade, juntamente com a família e suas escolhas.

Destaca-se que o trabalho dos professores pode ser estressante devido às demandas acadêmicas, pressões por resultados, responsabilidades administrativas e interações sociais. Portanto, é crucial que os professores cuidem de sua saúde física, mental, espiritual e financeira. Para manter uma boa saúde e qualidade de vida, é recomendado que os professores adotem hábitos saudáveis, como cuidar da sua voz, mantendo-se hidratados, ter uma alimentação equilibrada, com um prato bem colorido,

munido de todos os nutrientes importantes para uma boa nutrição, praticar exercícios físicos regulares e uma boa e tranquila noite de sono. Também é importante equilibrar a carga horária de trabalho, reservar tempo para a família, (esposa ou marido e filhos, nessa ordem, porque o pai ou a mãe vieram primeiro), desenvolver sua fé e participar de atividades que proporcionem alegria, descanso e relaxamento fora do ambiente escolar, não esquecendo da saúde financeira, que um dos princípios importantes é não gastar mais do que ganha. O profissional que forma todos os outros não pode trabalhar de qualquer jeito, mas estar bem, feliz e saudável em todos os aspectos.

Preciso salientar a importância da atividade física, que melhora a circulação sanguínea, fortalece o sistema imunológico e físico-motor, reduz o estresse liberando hormônios do bem que combate os hormônios do mal, que são acumulados pelo excesso de trabalho, atividades, problemas, falta de orçamento e tarefas diárias. Além disso, é importante que os professores realizem exames médicos regulares e sigam as orientações do profissional de saúde para prevenir doenças e detectar problemas de saúde precocemente.

Destaca-se também a importância da prevenção do esgotamento profissional, conhecido como síndrome de Burnout, que é comum entre os professores. É fundamental ajustar hábitos e condutas, buscando equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, praticando o autocuidado e pedindo ajuda quando necessário.

As instituições educacionais têm um papel fulcral na promoção da saúde dos professores, oferecendo programas de bem-estar, apoio psicológico e um ambiente de trabalho saudável. É fundamental garantir condições de trabalho adequadas, como carga horária razoável, recursos adequados e reconhecimento do trabalho dos professores que pode ser um diferencial em sua motivação.

É importante que os professores cuidem de si mesmos, pois ensinam também pelo exemplo. Cuidar da saúde física, emocional, espiritual e financeira é essencial para poder cuidar dos outros e garantir uma formação qualificada e saudável dos estudantes.

Muitas pessoas dizem que essa geração está “perdida” ou alguns classificam como geração “Nutella”, sem respeito, sem comprometimento, sem educação, sem valores e muitos outros adjetivos. Mas eu pergunto: quem são os pais e professores dessa geração? Somos nós, então também temos que entender a nossa responsabilidade nesse processo e não somente culpar essa geração que aprende com seus pais, professores e sociedade como um todo. Por isso saliento que não devemos focar apenas em conteúdo, “devemos ensinar a criança no caminho em que deve andar” e, em algum momento devemos dar aquela parada, bem como trabalhar sobre objetivos de vida, valores, honra, amor, perdão, gratidão, respeito, moral, ética, honestidade, trabalho, solidariedade, lei da sementeira, comprometimento, saúde, etc. Além de cuidar de nós mesmos, temos também que despertar esses cuidados em todas as pessoas com as quais convivemos, inclusive nossos alunos, porque tudo se contagia, para o bem e para o mal. Por isso temos que cuidar da nossa saúde na integridade, porque ensinamos também pelo exemplo. Cuide-se para que possa cuidar também de outras pessoas, se não tiver tempo de priorizar sua saúde, terá que achar tempo para cuidar de sua doença.

Eu acredito que o sucesso de cada um depende muito de suas escolhas, tanto na questão de saúde

quanto de aprendizagem. Nesse viés, a família juntamente com a escola pode colaborar significativamente para nortear essas decisões. Os alunos educados deixam o ambiente escolar mais saudável e leve, assim como professores motivados despertam o interesse dos estudantes, ficando mais atentos nas aulas. E com êxito na aprendizagem.

Os alunos educados deixam o ambiente escolar mais saudável e leve, assim como professores motivados despertam o interesse dos estudantes, ficando mais atentos nas aulas.

sões. Os alunos educados deixam o ambiente escolar mais saudável e leve, assim como professores motivados despertam o interesse dos estudantes, assim, um colabora com o outro e tudo se conta com êxito na aprendizagem.

1 Graduado em Educação Física, especialista em Personal Training, Fisiologia do Exercício e Prescrição de Exercícios, MBA em Administração Pública e Gerência de Cidades. Atualmente é Coordenador Regional de Educação no município de Soledade/RS. E-mail: alessandro-ncosta@educar.rs.gov.br.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO E TERRITÓRIO

Ana Paula Zampieri Silva de Pietri¹

Natacha Costa²

Resumo

O artigo que aqui se apresenta busca ampliar e aprofundar a concepção de Educação Integral em um momento crucial no Brasil, isto é, o de retomada dos processos democráticos e das políticas de indução da educação integral em tempo integral. Trata-se, portanto, de trazer à tona o debate sobre a qualificação da ampliação do tempo na escola para o desenvolvimento das crianças, jovens, adolescentes e adultos a partir de uma formação crítica, política, antirracista e ambiental para estar e agir em uma sociedade plural e que se deseja democrática e inclusiva. As autoras pretendem, com base em uma breve história da educação integral no Brasil e no contexto social pós pandemia, indicar caminhos possíveis para o enfrentamento das desigualdades a partir dos princípios da Educação Integral, trazendo experiências concretas como a da rede municipal de educação de Soledade, a qual se ampara no currículo da Cidade Educadora.

Palavras-chave: Educação Integral. Currículo. Território. Práticas Pedagógicas.

Introdução

O presente artigo integra um conjunto de referências e discussões sobre Educação Integral, conjunto este que fez parte de uma das mesas de debate durante o IV Fórum Regional de Educação e do I Fórum Nacional de Educação, ambos realizados na cidade de Soledade (RS). Ancorados pelo tema central “Currículo, território e aprendizagem: compreensões, decisões e experiências pedagógicas”, os participantes das mesas, oficinas, professores da rede, gestores e equipes técnicas de secretarias municipais de educação trouxeram o tema central em diálogo com o contexto da educação brasileira. À época, julho de 2022, o Brasil, ainda em situação preocupante do ponto vista sanitário resultante da pandemia da Covid-19, passa a acumular dados negativos com relação à educação das crianças, jovens, adolescentes e adultos no que se refere às desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos para o apoio às atividades online, às situações de ampliação da evasão escolar e às múltiplas violências vividas em muitos lares brasileiros (SOUZA, PEREIRA, RANKE, 2020; SACAVINO, CANDAU, 2020; SOUZA; NERI, OSÓRIO, 2021).

Na plataforma do Centro de Referências em Educação Integral é possível acessar dados compilados a partir de pesquisas acadêmicas e de organizações sociais, bem como entrevistas com educadores e pesquisadores de várias regiões brasileiras que abordam as situações sociais vividas no período da

pandemia, como violência de gênero, racismo, trabalho infantil, insegurança alimentar, dificuldades de aprendizagem, dentre outros (<https://educacaointegral.org.br/>).

Todavia, ainda que em maio de 2023 a Organização Mundial da Saúde (OMS) tenha decretado o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), referente à COVID-19, países levarão tempo para recuperar-se dos graves problemas sociais que impactam diretamente no acesso à educação. É importante destacar que, como resultado do agravamento das condições de vida das pessoas, principalmente, que habitam os países mais pobres, o trabalho infantil no mundo aumentou significativamente até o final de 2022 (8,9 milhões) e pode aumentar para 46 milhões caso crianças e adolescentes não tenham acesso à proteção social, segundo pesquisas do UNICEF publicadas em 2021³. Além disso, segundo o relatório “As Múltiplas Dimensões da Pobreza” do Unicef de 2023⁴, já em 2019 "a pobreza na infância e na adolescência, em suas múltiplas dimensões, tinha atingido quase dois terços da população de até 17 anos no Brasil. (...) Em números absolutos, eram cerca de 32 milhões de crianças e adolescentes em situação de privação no País." Ainda segundo o relatório, "entre os oito indicadores que compõem a pobreza multidimensional, três deles tiveram piora expressiva entre 2020 e 2022: alimentação, educação e renda."

O presente artigo traz uma reflexão sobre o contexto da educação no período da pandemia e da retomada das atividades escolares em 2023, com foco nas experiências e concepção da Educação Integral com o objetivo de contribuir para a superação dos desafios apresentados pelo período pós-emergência sanitária.

O contexto brasileiro

A garantia legal do direito universal à educação no Brasil é relativamente recente, tendo sido estabelecida na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda que garantido este direito constitucional, o Brasil enfrenta inúmeros desafios decorrentes das desigualdades sociais, econômicas, territoriais, de gênero e raciais, o que indica que o direito à educação não pode ser desvinculado dos demais direitos como a alimentação, moradia, trabalho decente, segurança e proteção social. São todos fatores extraescolares fundamentais para a garantia de aprendizagem e permanência das crianças, jovens, adolescentes e adultos na escola.

No que se refere aos fatores intraescolares, o Brasil enfrenta, ainda, em alguns municípios, condições preocupantes de oferta educacional, relativos à infraestrutura escolar, à carreira docente e à oferta de condições dignas de trabalho, tendo prevalecido, em muitos casos, a baixa remuneração, as contratações precárias, o pouco ou nenhum projeto de formação continuada, dentre outros fatores.

A inexistência de coordenação nacional no campo educacional no período mais grave da pandemia

e a precariedade das respostas governamentais ao momento de crise levou o país à piora nos índices relacionados às violações de direitos. O Brasil está entre os cinco países com o maior número de órfãos da pandemia, segundo dados publicados na Revista Pesquisa FAPESP, edição 307, setembro de 2021⁵. Ao perderem as suas famílias, as crianças ficam sujeitas às mais adversas condições, como situações de pobreza extrema, violência e destinação para abrigos. Diante desse cenário, a evasão escolar e a perda de vínculo dos estudantes e famílias com a escola se ampliaram.

Crianças e adolescentes fora da escola ficam ainda mais suscetíveis à situação de trabalho infantil e expostas a riscos, acidentes e problemas de saúde. O cansaço, dificuldades para dormir, irritabilidade, depressão, abusos físicos e sexuais, dentre outros inúmeros fatores levam, sobretudo, à perda de vínculo dos estudantes e famílias com a escola. Ademais, pesquisas em campo realizadas pelo Programa Aluno Presente⁶ apontam que quanto mais precoce é a entrada no mercado de trabalho, menor é a renda obtida ao longo da vida adulta.

No âmbito do trabalho docente, observou-se um crescente número de afastamentos por conta de registros médicos relacionados à saúde mental no contexto de pandemia e pós-pandemia, devido a inúmeros fatores, como os desafios colocados pelo trabalho remoto, a sobrecarga de trabalho, a desmotivação dos professores e estudantes diante das dificuldades para ensino e aprendizagem e, no retorno às atividades presenciais, as situações de conflito em sala de aula como resultantes do longo período de isolamento social (CRUZ, et al, 2020; CAMPOS e VIEGAS, 2021; OLIVEIRA e SANTOS, 2021).

Em diálogo com educadores de várias regiões do Brasil, por intermédio de uma iniciativa do Centro de Referências em Educação Integral⁷, foram compartilhadas pelos participantes inúmeros casos de retrocessos no que se refere às bases civilizatórias para o convívio em sociedade e aquelas referentes às práticas pedagógicas mais disruptivas, ou seja, aquelas que tinham como iniciativa a reconfiguração dos espaços dentro e fora da sala de aula, estudos do meio, formação de grupos heterogêneos, entre outras no período de retorno às atividades presenciais. Para os educadores, a retomada de práticas pedagógicas mais tradicionais como uso exclusivo da sala de aula, a proposição de atividades que não promovem a interação entre os estudantes, as aulas expositivas não dialogadas, dentre outros, justificam-se a partir da ideia de que o controle dos tempos, espaços e comportamentos dariam maiores condições para os processos

Na etapa de alfabetização, escola durante o período da pandemia de realizar atividades escotros virtuais com os professores, dades impressas em suas resimmo de aprendizagem desejável

Deve-se valorizar, portanto, o empenho de todos os educadores que procuraram garantir alguma forma de diálogo com os estudantes e famílias, dedicando-se, inclusive, a movimentos de garantia de alimentação, moradia e proteção social aos alunos.

de ensino e aprendizagem. crianças que ficaram fora da demia, e sem qualquer condilares por intermédio de enconou, mesmo, sem receber atividências, não atingiram o míni-para esta etapa da escolariza-

ção básica (QUEIROZ, SOUZA, PAULA, 2021; AVILA, MACEDO, 2022; VELOSO, VELLOSO, COSTA, SILVA, 2022). Deve-se valorizar, portanto, o empenho de todos os educadores que procuraram garantir alguma forma de diálogo com os estudantes e famílias, dedicando-se, inclusive, a movi-

mentos de garantia de alimentação, moradia e proteção social aos alunos. Para Mainardes (2020), nunca o ensino presencial, a escola, a interação professores e alunos foram tão valorizados, bem como os espaços de interação como a aula, o recreio, a convivência, a troca e o diálogo. Para o autor, a pandemia atingiu de forma mais intensa os alunos na fase da alfabetização, sejam crianças, jovens ou adultos, por ainda não terem a autonomia para leitura e escrita, o que traz inúmeras limitações sociais. Ademais, o processo de alfabetização requer uma mediação mais intensa e apropriada.

O ano de 2023, com a decretação do estado de emergência sanitária pós-pandêmico e a retomada de um projeto de governo democrático, o Brasil, aos poucos, vem recuperando os processos de participação social, de defesa da democracia, dos programas sociais e de indução de políticas públicas para a implementação da Educação Integral, ainda muito vinculada à ideia de tempo integral⁸, mas que vai se estruturando enquanto concepção de educação a partir de forte mobilização social fomentada por fóruns de discussão, congressos e formação continuada.

Educação Integral: um caminho possível para a educação brasileira

É neste processo de retomada de um projeto democrático de país que a Educação Integral se ancora enquanto concepção de educação. A proposta se estrutura conceitualmente a partir dos postulados de Anísio Teixeira, que rompeu com as concepções integralistas de sua época, as quais partiam de correntes autoritárias e elitistas que defendiam a ampliação do controle social de processos hierárquicos na sociedade. Esta ruptura se concretiza com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento este que tinha como objetivos promover o direito do indivíduo a uma educação pública que alcance as diversas dimensões de sua formação; promover o direito biológico de cada indivíduo à sua Educação Integral; promover condições que atendam às necessidades de a Unidade Educacional aparelhar-se de forma a alargar os limites e o raio de ação para promover a Educação Integral sob as diversas dimensões do sujeito (CAVALIERI, 2010).

Desde então, a educação no Brasil produziu e produz muitas experiências que foram e são referências de educação integral aqui e no mundo. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) foi, por exemplo, a primeira proposta de Educação Integral escolar no Brasil e um dos mais importantes projetos de educação popular que o país já teve (NUNES, 2009). Leia-se, a seguir, a transcrição de parte do discurso de Anísio Teixeira quando da inauguração da Escola Parque:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono a que vive (TEIXEIRA, 1959, s/p).

Assim, o Brasil vem acumulando experiências de Educação Integral, algumas delas com forte interlocução com o território e com mudanças arquitetônicas das unidades escolares com vistas a integrar ensino, esporte e cultura. São exemplos a Escola Parque, acima mencionada; os CIEPS, no Rio de Janeiro; a Escola Integrada, de Belo Horizonte; o Bairro Escola, de Nova Iguaçu (RJ); e os CEUs, na cidade de São Paulo. Todas essas experiências inspiraram a criação do Programa Mais Educação do MEC, no ano 2007, em que mais de 60.000 escolas de todo o Brasil passaram a ofertar o tempo expandido, com a contratação de oficinairos que atuavam no campo das artes e das práticas esportivas, majoritariamente (WEFFORT, ANDRADE, COSTA, 2019).

Apesar de todos os avanços, ou em razão deles, no ano de 2016, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Novo Mais Educação, considerado por muitos especialistas um grande retrocesso para a educação. A nova versão modificou não apenas a sua forma de organização, mas também o financiamento e os objetivos iniciais do Programa, atrelando-os a uma visão de hierarquização dos saberes e desobrigando as escolas públicas do oferecimento da educação em tempo integral. O programa teve como foco principal o aumento de rendimento em português e matemática, com vistas a responder às avaliações internas e externas, reduzindo ou mesmo suprimindo do currículo as demais áreas do conhecimento mais voltadas à formação artística, crítica e corporal. Evidencia-se, portanto, a perda de direitos de aprendizagem em prol do rendimento avaliativo dos estudantes em português e matemática (MORGAN, IGLESIAS, NAJJAR, 2021).

Como já dito antes, 2023 representa um ano de retomada do debate sobre a Educação Integral e de fomento do governo federal para a ampliação de escolas que atendem em tempo expandido. O que é preciso, no entanto, é de um movimento para ancorar a ampliação do tempo à qualidade de oferta educacional. É neste caminho que, nos próximos parágrafos do presente artigo, busca-se reafirmar a Educação Integral como um caminho possível para o combate às desigualdades educacionais no Brasil.

A Educação Integral é uma concepção que tem como premissa o compromisso com a formação do ser humano, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos e todas ao longo da vida. Isso significa que o trabalho pedagógico amparado pela Educação Integral independe do tempo e considera todas as dimensões de vida dos envolvidos (intelectual, social, cultural, emocional e física) como parte indissociável do processo de aprendizagem e de formação da cidadania. Compreendimentos historicamente cons- diferentes contextos sociais, de modo a ampliar os espa- compromisso com uma socie-

A Educação Integral é uma concepção que tem como premissa o compromisso com a formação do ser humano, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos e todas ao longo da vida.

de aprendizagem e de formação da cidadania. Compreendimentos historicamente cons- diferentes contextos sociais, de modo a ampliar os espa- compromisso com uma socie-

ção comprometida com o exer- ende-se, portanto, que os conhe- truídos podem se articular aos culturais e saberes da comunida- ções de participação, reflexão e dade de direitos. Na condição de concepção, a Educação Integral sustenta-se em quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade. Considera o estudante como um sujeito social, histórico, multidimensional e competente e, o professor, como um profissional que pesquisa, reflete e produz conhecimento (WEFFORT, ANDRADE, COSTA, 2019). É a partir da escola e da

relação com o território que a Educação Integral cumpre o seu papel para a formação de estudantes com oportunidade de realizarem as suas escolhas, que sejam atuantes na sociedade, éticos, criativos e que valorizem o conhecimento e a vida.

No período da pandemia, em que os estudantes ficaram sem frequentar a escola, houve ampliação do entendimento por amplas parcelas da sociedade sobre o quanto esse equipamento é fundamental para a garantia do ensino e da aprendizagem e para o apoio de diversas ordens às famílias dos estudantes. Embora uma pequena parte da sociedade, com apoio do governo federal à época, tenha defendido o homeschooling e o ensino remoto, ambas as iniciativas não foram adiante, pois a sociedade reconheceu a importância da escola para a vida das pessoas. Para os especialistas da área da educação, as proposições de ensino remoto acabam por impor às famílias a entrada “da escola” em suas casas, transferindo responsabilidades e gerando constrangimentos de ordem material e subjetiva. Ademais, tira a responsabilidade do Estado em garantir condições de infraestrutura para as escolas públicas brasileiras e, ainda, levam à intensificação do trabalho das mulheres, na maioria das vezes responsáveis pelas atividades escolares. Considerando a realidade brasileira, em que muitas mulheres são as responsáveis por garantir o sustento da família, é evidente o impacto do ensino remoto para a aprendizagem das crianças e adolescentes mais pobres (GALIAN; PIETRI; ALAVARSE; PIETRO, 2021).

Na defesa da escola e em diálogo com Nóvoa (2022):

(...) as escolas, são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros. As escolas precisam de mudanças profundas, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação. E, ainda, as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais. (NÓVOA, 2022, p. 6).

Com o compromisso de combater as desigualdades históricas na educação brasileira, as escolas orientadas pela concepção da Educação Integral precisam se organizar de maneira a reconhecer e valorizar as singularidades dos sujeitos, a diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa, territorial, socioeconômica e linguística. O Brasil é plural em todos esses aspectos, portanto, não é possível considerar uma proposta de educação hegemônica, competitiva e individualista sem que, com isso, os processos que geram a desigualdade sejam mantidos.

Por fim, a Educação Integral requer a ampliação das interações educativas; do engajamento das famílias e das comunidades; da aprendizagem em contexto e com articulação à rede de proteção social. Neste sentido, escola e território são indissociáveis, ou seja, escolas, comunidades, organizações sociais e poder público se articulam em prol do desenvolvimento integral dos estudantes. É nessa articulação que o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e valoriza a história e a cultura local, como abertura e manutenção de espaços para a inovação permanente, para o exercício da cidadania, da autonomia e cuidado com o outro e com o meio, em relações democráticas conscientes da interde-

pendência entre todos e todas.

Currículo, Escola e Território: Soledade, uma Cidade Educadora

Uma política de Educação Integral precisa garantir os direitos de seus estudantes de se desenvolverem multidimensionalmente, tendo suas singularidades respeitadas. Neste sentido, é fundamental que haja uma mudança na forma de se organizar e se pensar a escola, o currículo, as práticas pedagógicas, a formação dos professores, os processos de gestão de uma escola, a relação com as famílias e comunidade, e a utilização do território como espaço de aprendizagem.

Na perspectiva de compreender o conceito de território, Milton Santos (1999, p. 3) o considera como o espaço apropriado e transformado pela atividade humana. “Ele tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.”

Nesse sentido, além da dimensão físico-espacial, o território inclui um conjunto abrangente de relações sociais, socioeconômicas e políticas, bem como as representações sociais sobre ele, sendo os limites territoriais definidos pelas pessoas e pelos grupos sociais a partir de suas representações e de suas relações. Com isso, o território surge como um importante elemento no processo de efetivação de políticas e ações da educação, uma vez que é nele que os sujeitos vivem e constroem suas subjetividades, baseadas nas relações e realidades ali existentes.

Ao considerar-se o território sob a ótica de Milton Santos, como parte essencial para o desenvolvimento integral, propõe-se o termo Território Educativo. Este é um termo caro à concepção de Educação Integral, pois promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de todos e todas que habitam o lugar⁹.

O Território Educativo é aquele que reconhece que a escola tem o seu papel na transformação do território em espaço educativo para que ele faça parte do currículo. Tem o conhecimento de que o território é um campo de pesquisa, lugar de estudo que envolve as questões locais e oferece recursos para sua transformação. Compreende que a escola abre oportunidades para que as situações educativas se multipliquem para todos, no espaço escolar e no território, em diálogo com os agentes locais.

A cidade de Soledade (RS) integra a Associação Internacional de Cidades Educadoras e, nessa condição, as escolas têm, ao longo dos anos, alicerçado o trabalho pedagógico aos saberes e culturas locais com os projetos: Brincando na Rua; Cultura Andante; Tótems; Movimento Cultuarte; Semana da Arte; Caravana da Cultura; Café cultural; Cantata Natalina; Beco da Cultura; dentre outros. Os professores de Soledade trazem para as escolas práticas pedagógicas orientadas a partir de um currículo vivo, ou seja, aquele que se articula ao contexto do território e considera os saberes e culturas locais como fundamentais para a formação dos estudantes.

Este currículo crítico e não normativo permite que a comunidade escolar esteja aberta para que os educadores e estudantes tragam às salas de aula suas experiências sociais, suas indagações, suas memóri-

as e seus modos de viver, seus saberes, ações e vivências. É preciso, neste sentido, considerar o território e a experiência para romper com as estruturas enrijecidas, pois este, segundo Miguel Arroyo (2013, p. 23), “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, o território em que se integra a escola é o mais cercado, o mais normatizado, mas, também, o mais politizado, inovado e ressignificado”.

O planejamento de práticas pedagógicas orientadas por um currículo crítico induz a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Soledade a construir um processo de formação continuada com os professores a partir de um diálogo problematizador e em consonância ao cotidiano escolar. A partir da experiência de Soledade e de outras redes brasileiras que integram currículo, escola e território no cotidiano das práticas escolares, apresenta-se, no próximo parágrafo, uma síntese que tem como objetivo ampliar e apoiar a discussão sobre Educação Integral na prática.

É preciso reconhecer as condições de vida e as experiências vividas pelos estudantes e suas famílias em um processo de diagnóstico e escuta qualificada, de modo que o professor possa planejar as atividades pedagógicas de modo mais dialogado com a realidade dos seus estudantes. Na Educação Integral, concepção que se apoia na articulação escola e território, considera-se a educação como prática democrática, na qual as interferências do professor devem perpassar o espaço da sala de aula e atingir a organização dos conteúdos que ele considera importantes para serem ensinados dentro e fora da escola. Defende-se, portanto, a autonomia do professor e reconhecimento de sua autoria nos materiais didáticos. Defende-se, também, que, ao delinear o que irá ensinar, é importante que o professor pense nas razões pelas quais está escolhendo alguns conteúdos e não outros, qual a intencionalidade do ensino e qual função social da educação. Para isso é fundamental que as redes de educação dediquem-se fortemente ao processo de formação continuada e à garantia de tempo para o planejamento dos professores, incluindo os espaços para as construções coletivas. Assim, ao planejar as suas atividades, os professores precisam considerar as experiências dos estudantes e não apenas as suas proficiências. Precisam lançar mão de modalidades organizativas que favoreçam a colaboração e o trabalho em grupo; a pesquisa e a investigação; o uso de múltiplas linguagens; a exploração de espaços para além da sala de aula; o pensamento crítico; a formação em uma educação antirracista; a centralidade dos problemas ambientais e os princípios da inclusão.

Considerações finais

O objetivo que orientou a elaboração do presente artigo foi o de trazer para o debate a concepção da Educação Integral como caminho para mitigar as desigualdades e promover aprendizagem crítica e desenvolvimento integral dos estudantes. Como mencionado, o texto produzido é resultado da participação das autoras no V Fórum Regional de Educação e do I Fórum Nacional de Educação em 2022 realizado na cidade de Soledade (RS), em que se reuniram professores e gestores da rede municipal de educação em momentos de reflexão, debate e mostra de práticas pedagógicas alicerçadas no princípio da Cidade Educadora.

Ao trazer um breve contexto histórico da educação no Brasil, as autoras do presente artigo têm como objetivo valorizar as experiências, políticas públicas e projetos já realizados, de modo a sustentar tanto do ponto de vista teórico quanto prático, a concepção de Educação Integral. Trata-se de uma defesa crucial em um momento de retomada das políticas de indução de escolas em tempo integral como uma concepção em disputa.

Defende-se, portanto, que o processo de implementação de uma política de Educação Integral se fortalece em uma política não verticalizada, a partir dos territórios e impulsionando o trabalho das Redes Municipais de Educação.

Por fim, pretende-se que este documento possa provocar a discussão sobre Educação Integral nos mais diferentes territórios de modo a manter o debate aberto, democrático, participativo e que leve à transformação das escolas brasileiras.

Referências

ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha; WEFFORT, Helena Freire. *Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios*. Cadernos 1 e 2. In: Plataforma-Metodologia de Currículo para a Educação Integral. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

ARROYO, M. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis: Vozes. 2013.

ÁVILA, Ana Cláudia Ângelo; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização na pandemia da Covid-19: um estudo etnográfico de uma turma do primeiro ano. *Cadernos de Educação*. vol. 66, p. 1-25. 2022.

CAMPOS, Marlon Freitas; VIEGAS, Moacir Fernando. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 28, n. 2, p. 417-437. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. Campinas. *Revista Educação & Sociedade*. vol.23, n. 81, p. 247-270. 2002.

CRUZ, Roberto Moraes; ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel; ANDREONI, Solange; PESCA, Andrea Duarte. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. *Polyphonia*. vol. 31, n. 1, p.225-244. 2020.

GALIAN, Claudia; PIETRI, Emerson; ALAVARSE, Ocimar; PRIETO, Rosângela. Apontamentos sobre as Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida. *Jornal da USP*. Disponível em:<https://jornal.usp.br/artigos/apontamentos-sobre-as-diretrizes-gerais-sobre-aprendizagem-hibrida/>. Acesso em: 28 mai. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: VÁRIOS ORGANIZADORES. *Políticas e práticas de alfabetização* [livro eletrônico]: perspectivas autorais e contextuais. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021,

p. 57-65.

MORGAN, Karine Vichiatti; IGLESIAS, Alessandra Fontes; NAJJAR, Alexandre Mendes. Programa Novo Mais Educação como retrocesso do direito à educação. *Educação sem Distância*. vol. 3, p. 1-14. 2021.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manoel Camillo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. *Revista NECAT*. vol. 10, n. 19, p. 27-54. 2021.

NÓVOA, A. *Proteger, valorizar e transformar*. Colaboração Yara Alvin. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Concepção e Realização de uma Experiência de Educação Integral no Brasil. *Em Aberto*. vol. 80, p. 121-134. 2009.

OLIVEIRA, Erik Cunha; SANTOS, Vera Maria. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*. vol. 7, n.4, p. 39193-39199. 2021.

QUEIROZ, Michele Gomes; SOUSA, Francisca Genifer Andrade; PAULA, Genegleisson Queiroz. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Ensino em Perspectivas*. vol. 2, n. 4, p. 1-9. 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. *RIDH*. vol. 8, n.2, p. 121-132. 2020.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. In: *Revista Geografia*. Niterói: Programa de Pós-graduação em Geografia - PPGEO - UFF/AGB. 1, 1. p. 7-13. 1999.

SOUZA, Celestina Maria Pereira; PEREIRA, Jhonata Moreira; RANKE, Maria da Conceição de Jesus. Reflexos da pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. vol. 5. e10844. 2020.

VELOSO, Geisa Magela; VELLOSO, Maria Jacy Maria; COSTA, Ihan Rodrigo Batista; da SILVA, Ane Caroline Pereira. O tempo da alfabetização em tempos de pandemia. *Cadernos de Educação*. vol. 66, p.1-23. 2022.

1 Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Formadora pelo Centro de Referências em Educação Integral. E-mail: anapaulapietri@aprendiz.org.br.

2 Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Diretora Geral da Associação Cidade Escola Aprendiz. E-mail: natachacosta@aprendiz.org.br.

3 Trabalho infantil: estimativas globais para 2020, tendências e o caminho a seguir: <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>.

4 As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil (<https://www.unicef.org/brazil/multiplas-dimensoes-da-pobreza-estudo-completo>).

5 Revista FAPESP: <https://revistapesquisa.fapesp.br/desamparo-disseminado/>.

6 Programa Aluno Presente: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/programas-e-projetos/aluno-presente/>.

7 Diálogos solidários Entre Redes: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/dialogo-solidario-entre-redes-promove-trocas-entre-educadores-participe/>.

8 Programa Escola em Tempo Integral: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-programa-escola-em-tempo-integral>.

9 Saiba mais sobre Território Educativo: <https://educacaoeterritorio.org.br/glossario/territorio-educativo-2/>.

REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO PÚBLICO

Roselange dos Santos¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender os diferentes métodos, bem como sua relação entre teoria e prática no processo de alfabetização no Ensino Público. A abordagem se dará na primeira etapa da vida estudantil do aluno (1º e 2º Anos), buscando refletir como acontece a apropriação da leitura, escrita e os avanços alcançados. O texto partiu de uma revisão da literatura das principais metodologias indicadas para alfabetizar os educandos nos dias atuais e uma pesquisa documental dos programas e métodos usados em Sistemas Educacionais permitindo, ainda, a possibilidade de estudar e apontar caminhos sobre o processo metodológico usado, partindo da realidade da criança, criando novos recursos, modificando as práticas pedagógicas, compreendendo as necessidades dos educandos, enfim, tornando o processo de alfabetização numa etapa de aprendizagem prazerosa. Para tanto, a proposta foi desenvolvida por meio de estudos teórico-bibliográficos, em que os referenciais se respaldam principalmente em Emília Ferreiro (1996) e Magda Soares (1993). Dessa forma, o professor assume o papel de mediador para que os alfabetizandos superem suas dificuldades, apreendendo de forma significativa os conhecimentos que lhes permitirão apropriar-se do sistema de linguagem escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Metodologia. Políticas Educacionais.

Introdução

Atualmente, discute-se muito em torno do tema “Alfabetização e suas metodologias” no contexto escolar. São muitas as reflexões e estudos que se referem e divergem sobre a temática, assunto ainda considerado um desafio no âmbito escolar, principalmente para os professores alfabetizadores que, muitas vezes, não se sentem preparados para prestar um trabalho de qualidade, direcionando para alguns questionamentos, tais como: qual é a melhor forma de alfabetizar? Será que a teoria e a prática são relacionadas e compreendidas pelos profissionais da educação? Quais são os métodos utilizados para alfabetizar os alunos nas escolas públicas?

O presente trabalho vem discutir acerca dos questionamentos acima citados e tem como objetivo compreender os métodos utilizados na alfabetização das escolas públicas, buscando analisar como ocorre a aprendizagem de forma efetiva na prática, tendo como referencial teórico a análise bibliográfica que aborda os principais conceitos metodológicos, uma breve contextualização da Legislação Educacional e registros redigidos por professores alfabetizadores durante o processo de Formação Continuada.

Na tentativa de mobilizar a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola, entende-se que não basta esperar por soluções que venham verticalmente dos Sistemas Educacionais. Sendo assim, é necessário criar propostas pedagógicas voltadas de fato para a construção de uma escola democrática e com qualidade social, fazendo com que os órgãos dirigentes do sistema educacional possam reconhecê-la como prioritária e criem dispositivos legais, coerentes e justos, mobilizando estratégias necessárias para a realização de práticas alfabetizadoras. O planejamento das ações ampara-se em princípios teórico-metodológicos que impactam o currículo, como a problematização, a investigação e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Todas as estratégias adotadas apresentam intencionalidade pedagógica e carregam consigo o desejo de construir novas estratégias em busca da elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolvimento

Alфabetização é um processo complexo e dinâmico, que envolve não apenas o domínio do código escrito, mas também a compreensão e a produção de diferentes tipos de textos. Para que esse processo ocorra de forma efetiva e significativa, é preciso considerar as contribuições de alguns autores que estudaram o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Henri Wallon. Aprender a ler e a escrever é o processo popularmente reconhecido como alfabetização. No entanto, essa definição não dá conta de representar um processo de aprendizagem, isto é, juntar letras em sílabas em textos não é suficiente para que os indivíduos se comuniquem e convivam em sociedade. Alfabetização vai além, envolve também aprender a usar a linguagem escrita e seu significado, nos mais variados contextos.

A alfabetização é um processo complexo e dinâmico, que envolve não apenas o domínio do código escrito, mas também a compreensão e a produção de diferentes tipos de textos.

bas, sílabas em palavras e palavras para que os indivíduos se comuniquem. Alfabetização vai além, a linguagem escrita e seu significado.

Segundo Ferreiro (1996, p. 24), “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” Para tanto, o educando não se comporta como um ser passivo que apenas absorve tudo aquilo que lhe repassam; ele, ao ingressar nos ambientes escolares, traz seus conhecimentos prévios, onde aprende, através da observação, do diálogo e do jogo simbólico, construindo seu próprio mundo por meio da realidade que a sua mente consegue perceber.

São notáveis as mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira, inclusive perpassando o processo de alfabetização a contar que, antes a criança entrava na escola aos sete anos de idade, cursando a primeira série, e tinha nos dois primeiros anos de estudo o foco na aquisição da leitura e escrita, baseado nos métodos Sintéticos e Analíticos. Conforme modificações foram acontecendo, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a presença de crianças em creches e pré-escolas aumentou significativamente e, posteriormente, passou a se tornar obrigatória, sendo as creches oferecidas para aqueles de zero a três anos e a pré-escola para aqueles de quatro e cinco anos (LDB 1996).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a alfabetização como etapa principal no começo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, uma vez que o documento prevê que, ao final do 2º ano, as crianças já devem possuir habilidades relacionadas à leitura e escrita, tendo quatro eixos da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos), proporcionando o desenvolvimento das capacidades e habilidades pretendidas pelo processo de alfabetização. Além de conhecer os grafemas que compõem o alfabeto, a criança alfabetizada domina os padrões gráficos, reconhece amplamente as palavras e distingue a escrita de outros sistemas de representação.

Ainda, a Base diz que “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.” A BNCC assemelha-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais quando assume a perspectiva através de diversos tipos de gêneros textuais, ampliando a linguagem e reconhecendo que ela é uma atividade humana e faz parte de um processo de interação entre os sujeitos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Área de Linguagens, o documento norteia para a finalidade de proporcionar aos estudantes a participação em práticas diversificadas, articuladas, com Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica, colocando os gêneros textuais como centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo uma compreensão da língua como fenômeno cultural, histórico, social, reconhecendo-a como meio de construção de identidades dos seus usuários e da comunidade a que pertencem, apropriando-se, assim, da linguagem escrita como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades, num processo de leitura, escuta e compreensão do fenômeno da variação linguística, suas variedades e estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, aos interlocutores e aos gêneros do discurso/gênero textual.

A criança constrói o seu próprio conhecimento sobre a escrita, passando por diferentes níveis de hipóteses, que revelam o seu pensamento e a sua interpretação do sistema alfabético. Essas hipóteses são influenciadas pelas práticas sociais e culturais que vivencia desde cedo, e que lhe confere sentido e função à escrita. Portanto, o papel do professor é criar situações didáticas que as possibilitem avançarem em suas hipóteses, respeitando o seu ritmo e o seu nível de desenvolvimento.

Outro ponto a ser considerado é a articulação do Plano de Trabalho do educador com o Projeto Político Pedagógico das Instituições escolares, como meio de assegurar aos educandos dos Anos Iniciais um ambiente pedagógico para os alunos em processo de alfabetização, a partir do 1º Ano do Ensino Fundamental, de forma lúdica, com atividades múltiplas, respeitando a idade, a unicidade e lógica da criança em seus aspectos psicológicos e intelectuais. Dito isso, ao olhar para diferentes Projetos Políticos Pedagógicos, em diferentes escolas, é notável a intenção e o compromisso para uma educação libertadora, amparado pelo princípio dialógico, considerado o mais adequado para a condução das ações.

Dessa forma, onde a aprendizagem é orientada por uma metodologia específica para cada etapa do desenvolvimento da criança, cria-se possibilidades da compreensão de diferentes estratégias para a

construção de novos conhecimentos. Para tanto, o educador, ao se colocar como pesquisador da própria prática, também impõe-se como investigador dos fundamentos teórico-práticos que amparam o seu fazer pedagógico, transversalizando questões orientadas para as especificidades da área de atuação, caso aqui, a metodologias específicas para a alfabetização.

Ao refletir a transposição didática para os processos de ensino-aprendizagem na relação educador/educando, dá-se condições para o entendimento sobre a apropriação e (re)criação de novos saberes. Aí a necessidade de reconhecer os registros feitos pelos professores envolvendo os momentos formativos e as práticas pedagógicas como parâmetros que norteiam o trabalho como um processo de autoavaliação, fundamentando a primeira etapa da reflexão dentro da metodologia da práxis. Logo, o processo de ensino-aprendizagem ganha outra compreensão, o qual não se dá no isolamento, mas sim na intersubjetividade, na ressignificação coparticipada do educador-educando com o educando-educador acerca dos significados presentes nos conceitos filosóficos, científicos, estéticos, éticos e sociais.

Todavia, aprender a ler e escrever, reconhecido atualmente como processo de alfabetização, vai muito além de juntar letras em sílabas, sílabas em palavras e palavras em textos. Significa levar o aluno a aprender a usar a linguagem escrita e seus diversos significados nos mais variados contextos. A discussão dos métodos usados para alfabetizar estão relacionados com os resultados das abordagens num conjunto de práticas que apontam que muitas crianças não estão sendo alfabetizadas na idade certa e que um aprendizado inadequado nos primeiros anos da vida escolar do aluno poderá trazer consequências graves e, por vezes, até irreversíveis, perdurando por todo o percurso escolar, de modo que não basta a criança conviver em um ambiente letrado, é necessário proporcionar espaços favoráveis para que ela encontre o desejo e a curiosidade de aprender.

A vida psíquica dos sujeitos é formada por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, que se integram e se alternam ao longo do desenvolvimento. O desenvolvimento depende tanto da capacidade biológica do sujeito, quanto do ambiente social e cultural que o afeta. Para Wallon, a afetividade é um dos aspectos centrais do desenvolvimento, pois é por meio dela que o sujeito se expressa e interage com as pessoas e com os objetos. A afetividade também influencia na aprendizagem, pois motiva o interesse e a curiosidade pelo conhecimento. Logo, o professor deve levar em conta as emoções e os sentimentos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, criando um clima afetivo positivo na sala de aula.

Deste modo, a alfabetização se mostra um processo que envolve múltiplos fatores e dimensões, que devem ser considerados na prática pedagógica. A alfabetização não se resume a ensinar as letras e os sons, mas sim a desenvolver as habilidades de leitura e escrita em contextos reais e significativos, respeitando as características e as necessidades dos alunos e a metodologia é essencial para uma apropriação da leitura e da escrita, instrumentalizando o aluno com o código alfabético para que esteja apto ao seu uso, compreendendo que a metodologia é uma palavra derivada de método, do latim “*methodus*”, cujo significado é caminho ou a via para a realização de algo. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Então, entende-se a metodologia como o

estudo do caminho a ser percorrido ao longo da pesquisa (FONSECA, 2002). Em outras palavras, compreende-se todas as ferramentas que os educadores utilizam para mediar os seus conhecimentos aos alunos. Cada professor utiliza um método para tal, em busca da melhor forma de motivar as crianças, direcionando-as ao aprendizado.

Segundo Hegenberg (1976, p. 115), “método é o caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado”. Entre muitos estudos sobre os métodos mais adequados estão as abordagens que partem das relações entre os sons e as letras. O processo se dá a partir das aprendizagens que vão das partes (letras, sílabas, palavras) para o todo (frases e textos). O método sintético, também conhecido como método fônico, faz parte desse grupo de metodologias e ensina crianças a associarem os sons com suas representações gráficas. Os defensores dessa prática dizem que sua abordagem sistemática orienta melhor as crianças e garante o aprendizado.

Já os métodos analíticos partem do todo (textos, frases, palavras) para as partes (sílabas e letras), rompendo, assim, com a abordagem que foca na decifração de letras, conhecido como método global e, a partir dele, surge a concepção do construtivismo, difundido nos meios escolares por muitos alfabetizadores. As metodologias partem-se de textos reais, relacionados ao dia a dia do educando, na busca de desenvolver conhecimentos sobre a escrita. Orienta-se usar textos curtos, livros infantis e literários, como por exemplo letras de músicas, poesias, parlendas, entre outros, para que os professores, juntamente com os educandos, possam fazer uma análise de unidades, da maior para a menores da língua. Defende-se, ainda, que o método global, por dar contexto aos exercícios, traz mais envolvimento às crianças com o processo de alfabetização.

A partir dos estudos de Jean Piaget, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Grossi (1989, p. 31- 32) afirma que “o conhecimento se dá através da interação dos estímulos do meio ambiente com o sujeito que aprende [...] o centro do processo de aprendizagem é o próprio aluno, como sujeito que aprende e que constrói o seu saber”.

Toda a discussão em torno dos métodos usados para alfabetizar está associada aos resultados apresentados nas avaliações externas dos alunos. Deste modo, pode-se citar o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e o Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS, que têm como objetivos avaliar os níveis do ensino e da aprendizagem, incluindo o ciclo da alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática, bem como as condições de oferta onde os índices educacionais são preocupações, evidenciando sendo alfabetizadas na idade adequada.

Diante disso, diferentes autores e especialistas na área apontam que os métodos não superam os desafios de aprendizagem.

[...] diferentes autores e especialistas na área apontam que os métodos não superam os desafios de aprendizagem.

Orientam, ainda, que somente uma formação sistemática e sequencial pode proporcionar ao professor alfabetizador a compreensão dos métodos e suas metodologias, levando o professor a interpretar o contexto em que está inserido.

Sistema de Avaliação do Rendimento Sul - SAERS, que têm como objetivos avaliar os níveis do ensino e da aprendizagem, incluindo o ciclo da alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática, bem como as condições de oferta onde os índices educacionais são preocupações, evidenciando sendo alfabetizadas na idade adequada.

dizagem. Orientam, ainda, que somente uma formação sistemática e sequencial pode proporcionar ao professor alfabetizador a compreensão dos métodos e suas metodologias, levando o alfabetizando à interpretação da leitura e escrita de forma que consiga interpretar o contexto em que está inserido.

Nesse sentido, ao buscar por referências de propostas pedagógicas de alfabetização bem-sucedidas, encontramos duas redes públicas que são utilizadas como objeto de estudos no campo da alfabetização: Sobral, no Ceará, e Oeiras, no Piauí. Estes estados vêm se destacando nas avaliações e revelando que os bons resultados vêm de um conjunto de práticas, de um processo de formação qualificada para os professores, a participação ativa das famílias e da comunidade na educação, o incentivo intencional à leitura na escola e em casa, bem como a oferta expressiva de livros, além dos registros e avaliações periódicas que norteiam novas políticas educacionais. No entanto, é importante dizer que ao analisar a metodologia utilizada, é percebido um conjunto de técnicas aplicadas no processo durante o ano letivo para efetivar os objetivos da proposta.

Ainda, em um evento da UNESCO, Magda Soares descreve a alfabetização como:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...) a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1999, p. 23).

Para tanto, o processo de alfabetização deve ser pensado de forma que contemple todas as crianças, suas necessidades e expectativas, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, que saibam enfrentar os desafios que a sociedade apresenta, sendo protagonistas plenos da cidadania, participando ativamente nos processos de transformação social.

Em análise do percurso realizado pelos professores alfabetizadores nos últimos anos, remetemo-nos a várias reflexões que provocam, ao mesmo tempo, esperança pelos avanços alcançados, mas também novas ações pelos desafios que ainda seguem. Tentando encontrar a resposta para a questão “Quais são os métodos utilizados para alfabetizar os alunos nas escolas públicas?” - constata-se, através dos registros feitos no processo de Formação Continuada, que a grande maioria dos educadores norteiam suas práticas baseadas no método Sintético, mais específico o Método Fônico. No entanto, quando mencionam os referenciais teóricos que subsidiam suas práticas pedagógicas, os mais citados são Emília Ferreiro, Jean Piaget, Lev Vigotsky. Citam muito Paulo Freire e pouco aparecem Magda Soares e Maria Montessori, defensoras do método Fônico.

Assim, outra questão precisa ser levada em conta, “qual é a melhor forma de alfabetizar”? Para Magda Soares, os dois métodos, quando bem aplicados, estão certos. A criança aprende a ler e a escrever convivendo em ambientes que proporcionam a leitura e a escrita alfabética, através do registro dos sons e a relação entre o som das letras com o desenho. Sendo assim, o problema está em outro lugar. Alfabetização é fazer com que a criança aprenda essas relações, aprenda a ler palavras, entenda todo o

processo de escrita, o como escrever palavras, fazer até chegar no texto, que tem fundamentos próprios linguísticos, fonológicos e cognitivos. Por outro lado, desenvolver essas estratégias escritas e o gosto pela leitura demandam de outras metodologias que exigem um processo de formação contínua a esses profissionais.

Logo, para refletir sobre a prática pedagógica, considerando as suas múltiplas dimensões constitutivas, que englobam o saber-fazer e a dimensão técnica-metodológica de ensino, de tal forma que é possível utilizar os dois métodos, é necessário compreender que são estratégias de ensino diferentes, há uma especificidade em cada uma delas, bem como saber da importância da alfabetização no processo escolar para qualquer estudante e a necessidade de que o alfabetizador conheça os métodos para criar estratégias metodológicas que só assim poderão garantir o ensino e a aprendizagem com o educando, respeitando os tempos, ritmos e necessidades de cada um.

Todavia, situamos que alguns educadores pontuam em seus registros o quanto a proposta de formação continuada vem se consolidando, dando suportes e norteando seus fazeres pedagógicos, relacionando teoria e prática. "São momentos oportunos de atualização, discussão e relação entre teoria e prática, indispensáveis para o trabalho entre o professor e aluno". Nesse sentido, encontramos na fala destes educadores principalmente a temática "reflexão sobre a prática" ou, ainda, "leituras da realidade embasadas teoricamente". Para tanto, a necessidade de que as formações continuadas continuem acontecendo, proporcionando "provocações" aos professores, levando-os a ancorá-las nas "oficinas por áreas do conhecimento e por etapa de aprendizagem", o que destaca igualmente outras estratégias e formatos que são adequados para alcançar objetivos mais globais ligados ao processo de alfabetização.

Do mesmo modo que os espaços de trabalho são fundamentais nesse contexto, para mobilizar o debate sobre "saber como fazer", volta-se à reflexão sobre a aprendizagem, ao focar mais no coletivo, com estratégias voltadas no trabalho em grupo para a resignificação da educação pública, que precisa estar aberta às novidades, procurando diferentes metodologias de trabalho, mas sempre fazendo uma análise individual e coletiva das práticas, o que possibilita uma partilha efetiva com os pares, com intencionalidade pedagógica tendo como caminho a práxis pedagógica. Além disso, certamente resultará numa prática diferenciada, construída com os educandos e não para os educandos, potencializando seu desenvolvimento integral e a construção de aprendizagens significativas, em todos os âmbitos da constituição dos sujeitos.

Considerações finais

Dessa forma, concluímos que o processo de alfabetização ainda se apresenta como um campo complexo, desafiador para a prática docente e, por essa razão, esse estudo buscou compreender os desafios e os obstáculos mais comuns encontrados. Assim, percebe-se que as deficiências encontradas na alfabetização ocorrem até mesmo antes do ensino da leitura e escrita, pois as crianças precisam estar preparadas para serem alfabetizadas, exigindo do professor muito mais do que conhe-

cer e aplicar determinado método. Ele precisa compreender o sujeito de forma integral, suas necessidades, seu pensamento simbólico, a organização espacial para, em seguida, proporcionar metodologias que levem o educando a novas aprendizagens.

É imprescindível, também, pensar na formação inicial e continuada desse profissional, onde esteja realmente preparado para determinada etapa do ensino, de modo a proporcionar espaços pedagógicos alfabetizadores que contemplem atividades e propostas diversas para que o processo alfabético ocorra de modo mais facilitado, primeiro por delinear, de forma clara e precisa o percurso seguido pelos alfabetizandos e, posteriormente, por conceber fundamentações metodológicas e científicas que comprovem e solidifiquem as informações e conhecimentos que abrangem o processo de alfabetização.

Outro fato, constatado nos registros dos encontros formativos, é o reconhecimento pela formação continuada como meio de transformação do fazer pedagógico. No entanto, muitos desafios são observados ainda, sendo necessário articular as ações aos espaços escolares e tempos de estudo, planejamento e avaliando sobre as questões didático-pedagógicas, vinculada com as demais dimensões das práticas escolares, da compreensão do educando e educador como sujeito histórico, da relações no contexto educativo, dos aspectos metodológicos e científicos que constituem teoria e prática, a ponto de agregar ao saber-fazer uma criticidade e unicidade enquanto ponto de superação dialética do senso comum pedagógico.

Os educadores referem-se à finalidade da formação continuada enquanto compreensão do contexto pedagógico com a realidade escolar, isto é, espaço-tempo de serviço, onde possam reunir-se para analisar e refletir sobre as práticas educativas com os seus pares, visto que se pontua-se a necessidade de reflexão acerca de cada realidade, e este contexto, de fato, envolve diversos outros fatores, elementos e dimensões em sua composição. Diante dessa compreensão, ressalta-se que o processo de alfabetização está para além de um espaço limitado à sala de aula, em que educador e educando relacionam-se mutuamente em prol do ensino e da aprendizagem. Alfabetização requer um envolvimento afetivo, uma cumplicidade entre alfabetizador e alfabetizando que, por sua vez, somente será possível se o professor-alfabetizador se comprometer com as causas de seus alunos.

É necessário estudar o desconhecido, conhecer os métodos para inovar sua metodologia, participando da vida das crianças, criando recursos, modificando as práticas, sabendo tecer críticas sobre o que está imposto ao seu trabalho, compreendendo as necessidades dos educandos, percebendo suas limitações. Enfim, tornando o processo de alfabetização numa etapa prazerosa, onde o professor é visto como mediador das aprendizagens, encorajando os alfabetizandos a superarem suas angústias, medos, dificuldades, colocando-os como sujeitos ativos e participativos, abertos para perguntar e esclarecer suas dúvidas, aprendendo de forma significativa os conhecimentos que lhes permitirão apropriar-se do sistema de linguagem escrita.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares*

Nacionais: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394. LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, Brasília, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996. 24p.

FERREIRO, Emília. *Reflexões Sobre a Alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GROSSI, E.P. *Alfabetização e novas bases*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

HEGENBERG, Leônidas. *Etapas da investigação científica*. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1976. v. 2, Capítulo 4.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10.ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível em: <http://www.anped.org.br//26/outros-textos//semagdsoares.doc> > _____, Magda Becker. *Leitura e escrita*. 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. E-book.

UNESCO. *Conferência Internacional de EJA*. Alemanha, Hamburgo, 1999.

1 Professora Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo - UPF. Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil- ULBRA; especialização em Psicopedagogia Institucional -Área: Educação, em Orientação Educacional, em Supervisão Escolar e em Atendimento Escolar Especializado. Docente da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino e da Rede Estadual de Ensino do RS. E-mail: roselange.pos@gmail.com.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO

Jerônimo Sartori¹

Resumo

A instituição escolar necessita de organização para dinamizar seu funcionamento. Para tanto, o projeto político-pedagógico constitui-se no instrumento que, ao ser construído coletivamente, legitima o andamento das ações administrativas e pedagógicas da escola. Este texto prospecta desenvolver um olhar crítico-reflexivo acerca da relevância teórico-prática do projeto político-pedagógico da escola de educação básica. Assim, o projeto político-pedagógico é visto sob a ótica de sua imprescindibilidade para a organização e funcionamento da escola, bem como um instrumento que pode fortalecer a gestão democrática da instituição e a construção da cidadania dos sujeitos envolvidos. O estudo é de natureza qualitativa, produzido pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica, tendo, como basilares, os autores: Gadotti (1994), Veiga (1995; 2001), Silva (2000), Vasconcelos (2009), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012). O texto constitui-se de: a) introdução que indica a sua justificativa e intencionalidade; b) fundamentação teórica para asseverar a importância do projeto político-pedagógico; c) considerações finais, como a forma de produzir uma síntese reflexiva acerca da imprescindibilidade do projeto político-pedagógico para o andamento escolar.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Gestão democrática. Escola.

Introdução

O projeto político-pedagógico (PPP) é um documento essencial para a organização das atividades escolares, bem como para o aprimoramento da participação de todos os segmentos da comunidade escolar. O discurso sobre a relevância do PPP necessita ser plenamente compreendido pelo coletivo escolar, para que não se torne um belo documento para ser encadernado, engavetado ou mesmo guardado em arquivo no computador, mas um instrumento que encampe as finalidades política e pedagógica em favor de uma educação de qualidade. Assim, refletir sobre o PPP demanda recompor a história, que, embora tardiamente, atribui à escola e à comunidade escolar a sua elaboração, implementação, avaliação e reconstrução.

No Brasil, em 1988, a Constituição Federal (CF) trouxe, em seu Art. 206, inciso VI, o princípio da “gestão democrática do ensino público”. A gestão democrática tem implicada a necessidade de participação da sociedade e, neste caso, da escola e da comunidade escolar. Assim, respeitando as leis de gestão democrática de cada sistema de ensino (estadual ou municipal), é incumbência dos gestores mobilizar a comunidade escolar para a elaboração do PPP. Desse modo, cabe entender que apenas recentemente a democratização da escola é tema de debate na educação brasileira, que “autoriza” a

criação de estratégias para promover a participação e gerar a autonomia das/nas unidades escolares.

Para avançar na construção de um PPP emancipador, que vise à consolidação de um coletivo escolar participativo e autônomo, torna-se indispensável o enfrentamento à visão conservadora, centralizada, autocrática e burocrática, que ainda vige na condução da gestão escolar (VEIGA, 2001). Desse modo, representa um dos grandes desafios da escola pública o fortalecimento da qualidade política, pedagógica e técnica da educação ofertada, para que os sujeitos se tornem cidadãos conscientes, críticos e, principalmente, emancipados com ampla visão de realidade – de mundo.

No que se refere à democratização da gestão escolar, ainda há muito para avançar e fortalecer o processo pedagógico, principalmente no que concerne ao envolvimento da comunidade como um todo (equipe gestora, professores, funcionários, alunos e pais). Entre o que necessita avançar, está o fato de considerar o papel da participação da comunidade na vida da escola, como forma de corresponsabilizar todos os envolvidos na elaboração, execução e avaliação do PPP. De acordo com Gadotti (1994), é fundamental que o PPP seja, além de elaborado pelo coletivo, assumido como meio para consolidar uma escola democrática, que zela pelo acesso, permanência e sucesso dos estudantes.

Nesse viés, o objetivo deste texto consiste em desenvolver um olhar crítico-reflexivo acerca da relevância teórico-prática do projeto político-pedagógico da escola pública de educação básica. O estudo é de natureza qualitativa, produzido pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica, tendo, como basilares, os autores: Gadotti (1994), Veiga (1995; 2001), Silva (2000), Vasconcelos (2009), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012). Além dessa introdução, o texto traz a fundamentação teórica que assevera a importância do PPP para a organização e o funcionamento da escola e, por fim, apresenta algumas considerações como síntese reflexiva acerca da imprescindibilidade do projeto político-pedagógico para cada unidade escolar.

Projeto Político-Pedagógico da escola pública de educação básica

No contexto da escola pública de educação básica, não se pode falar de gestão democrática sem associá-la ao projeto político-pedagógico, como forma de fortalecer a democratização dos processos administrativos e pedagógicos. A participação de todos os envolvidos na educação escolar representa o caminho viável para comprometer o coletivo política e pedagogicamente com o processo educacional. Nesse alinhamento, Veiga (1995, p. 22) refere que o PPP materializa “[...] a própria organização do trabalho pedagógico na escola”. Ademais, é no PPP que as intencionalidades tomam “corpo”, principalmente, quando o coletivo empenha esforços que corroboram a escola como espaço em que fortalecer o planejamento é um modo de reverberar o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

A escola, ao abarcar o compromisso com uma formação crítica, humanística e emancipadora, expressa seu propósito político, que se torna concreto no trabalho pedagógico realizado no cotidiano

A participação de todos os envolvidos na educação escolar representa o caminho viável para comprometer o coletivo política e pedagogicamente com o processo educacional.

escolar. Nessa perspectiva, acerca dos termos projeto, projeto político e projeto pedagógico, Silva (2000, p. 39) esclarece:

Projeto porque intencionalidade das perspectivas de ação solidária. Projeto político porque trata de opções fundamentais éticas assumidas pela cidadania responsável em amplo debate. Projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos na atuação da escola sobre como organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas.

Nesse horizonte, o projeto, ao impulsionar para frente, ao prospectar o vir a ser, indica ações para serem desenvolvidas solidária e coletivamente, pelos instituídos² no meio escolar em determinado espaço e tempo. Por seu lado, o tom político do PPP converge para a formação de cidadãos conscientes, críticos, autônomos e emancipados, tendo em vista uma visão de sociedade mais justa e humanizada. Já o aspecto pedagógico define, planeja e executa ações e projetos imprescindíveis ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, sempre coerente com o compromisso político assumido pelo coletivo e registrado no PPP.

Cabe, então, realçar que o PPP ao ser (re)elaborado implica na sua implementação um trabalho efetivamente coletivo de toda a equipe escolar, a qual precisa acompanhar e avaliar diuturnamente as ações e o percurso do trabalho da gestão da escola. Desse modo, a vigilância é permanente acerca do proceder dos gestores, que devem promover as condições objetivas para viabilizar o trabalho dos diferentes atores educacionais. De acordo com Silva (2000), é no trabalho pedagógico realizado diariamente nas salas de aulas, no desenvolvimento do currículo, na escolha metodológica, no processo de avaliação, na forma de participação dos pais, nas relações interpessoais, na concepção de educação que a escola defende, na coordenação pedagógica praticada, na forma de gestão implementada, que se configura o projeto educativo da escola.

Conforme Veiga (2001), por caracterizar-se como instrumento integrador, fruto do esforço coletivo em seu processo de (re)elaboração, o PPP requer que, em seu desenvolvimento, haja um clima de confiança entre os atores educacionais, de modo a favorecer o diálogo e a cooperação, que garanta o direito aos sujeitos de intervirem na tomada de decisões que dizem respeito à vida da escola. Nesse viés, de que forma o PPP pode constituir-se em mecanismo que fortalece a gestão democrática na perspectiva da cidade educadora? Como a intersetorialidade pode estar implicada no PPP, especialmente, na composição do currículo escolar? Sem pretensão de oferecer respostas aos questionamentos, é fundamental inferir que se a perspectiva da cidade educadora é a de integrar atividades/ações sociais e culturais no processo de formação dos cidadãos, é premente que se agregue, no PPP, iniciativas que integrem os diferentes campos que compõem determinado território. Esses campos possuem características singulares e marcantes, implicadas em seus específicos espaços que compõem a intersetorialidade, necessitando de uma abordagem articulada e alinhada com as proposições políticas e pedagógicas do PPP.

O envolvimento da comunidade escolar pode (re)definir os rumos do planejamento da instituição, corroborando o desenvolvimento do sentido de pertencimento e a consciência crítica daqueles, orga-

nicamente, envolvidos com os fazeres escolares. Conforme Vasconcelos (2009), o PPP é um importante instrumento que estabelece a identidade social e institucional da escola, principalmente, quando visa atender os princípios de autonomia, isonomia, participação e gestão democrática. Nessa perspectiva, cada “instituição deverá traçar seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados” (2009, p. 17).

Para que, na escola, seja possível contemplar a participação das diferentes instâncias da comunidade escolar e as diversas problemáticas que interferem no fazer pedagógico, é mister enfrentar a visão conservadora, o centralismo e o burocratismo, que se entrecruzam na condução das intencionalidades político-pedagógicas que estão contidas no PPP (VEIGA, 1995). Com isso, conforme Veiga (2001), para cumprir com a incumbência estatal de maneira democrática, nas unidades escolares de caráter público, é indispensável o fortalecimento do padrão de qualidade, tanto técnica quanto político-científica, respeitando a diversidade social e cultural.

Frente a isso, a escola demanda ser pensada para atender a sua função social, considerando-se os conflitos e as potencialidades da comunidade escolar, para que, de forma participativa e dialógica, sejam produzidos consensos a partir dos iminentes dissensos. São consensos produzidos coletivamente e que expressem a orientação aos fazeres da escola em suas dimensões política e pedagógica. O PPP da escola torna-se ação consciente organizada e planejada (VEIGA, 2001), tendo em vista os possíveis e/ou inevitáveis desafios do futuro. Para isso, é essencial que a equipe gestora, os docentes, os funcionários, os alunos e os pais estejam convencidos e/ou pré-dispostos a mobilizarem-se para trabalhar e aprender a pensar de modo colaborativo e participativo.

Nesse enlaçamento, as práticas e as ações participativas favorecem o exercício da democracia no cotidiano da escola, bem como fortalece a construção da sua autonomia. Sendo assim, o PPP, como resultado de um processo participativo, configura-se como oportunidade formativa no próprio ambiente escolar. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 485), “[...] o sistema de gestão e de tomada de decisões, carrega uma dimensão educativa, constitui espaço de formação”. Ademais, o PPP, sendo resultado de um processo participativo e solidário, tem potencial formativo, pois o caráter reflexivo e investigativo gera aprendizagens e produz novas estratégias para a organização e o funcionamento da escola.

É fundamental destacar que, se não houver comprometimento do coletivo que compõe a comunidade escolar, o PPP não se constrói e, tampouco, efetiva-se na prática. O ato de elaborar o PPP não garante sua implementação, para o que é necessário que a equipe gestora da escola organize uma dinâmica para a sua execução e conseqüente avaliação. Destarte, para sair do papel, o projeto necessita entrar em ação, orientar as ações da instituição, bem como fazer o enfrentamento aos desafios emergentes e fazer alinhamentos e rupturas. Desse modo, Gadotti (1994, p. 579) assevera que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da

promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

A reflexão coletiva instiga as manifestações individuais no coletivo, do que se pode compreender que, no espaço escolar, todos ensinam e todos aprendem – o aprendizado é relacional. Assim, Veiga (1995) deixa explícito que o projeto assumido coletivamente possibilita aos atores educacionais sensibilizar o seu olhar para as práticas realizadas e assinalar para precauções às práticas futuras. Ademais, é oportuno referir que o PPP aponta o conjunto das atividades da instituição de ensino na perspectiva da gestão participativa, da autonomia para a tomada de decisões (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012). Alinhados a isso, os mesmos autores sublinham que o PPP constitui-se por princípio um “instrumento concreto de mudanças institucionais e do comportamento e das práticas dos professores” (2012, p. 357).

Assim sendo, o PPP, ao trazer a perspectiva de promover mudanças na escola, consolida-se como um mecanismo de ação-reflexão-ação, que requer vontade política e empenho coletivo por parte do coletivo escolar (VEIGA, 2001). Enlaçado a essa premissa, é imprescindível mobilizar os diferentes segmentos da comunidade escolar para a participação e para o trabalho colaborativo, haja vista que a participação não faz parte da tradição, especialmente dos pais dos estudantes. Ademais, a participação não ocorre de forma espontânea na sociedade e, tampouco, na escola. Sem dúvida, se a escola aspira ser autônoma, é necessário mobilizar a comunidade para envolver-se com a vida da escola e dos estudantes, seus filhos. E, da parte da escola, é premente ter em conta que os sujeitos são reais, situados, datados e portadores de cultura, inclusive da cultura da não participação.

Considerações finais

Entre algumas questões que se pode destacar nessas considerações, está a relevância da participação ativa da comunidade escolar na (re)elaboração do PPP da escola. É essencial compreendê-lo como instrumento que determina a organização político-pedagógica da unidade escolar. Além disso, refere-se ao documento que torna explícita a identidade da unidade escolar, associada ao compromisso sociopolítico com a formação integral dos sujeitos.

Veiga (2001) enfatiza que o PPP, quando concebido como práxis, não considera a prática como algo meramente utilitária e vazia de sentido e de fundamentação teórica. Nesse alinhamento, é fundamental refletir criticamente acerca de: Com que concepções o coletivo escolar vê a teoria e a prática? Como os diferentes sujeitos da comunidade escolar concebem a função social da escola? Na condução dos trabalhos da escola, como os gestores atentam para as diferentes visões (docentes, funcionários, alunos e pais) sobre a educação escolar? Enfim, tais questões talvez não tenham respostas acabadas, mas deixam em aberto que pensar o PPP é pensar a escola em suas diferentes nuances e multifaces e no seu contínuo movimento de vir a ser.

Ao ser o instrumento que orienta o trabalho da/na escola, o PPP carrega a marca da intencionalidade

dos sujeitos instituídos no mundo da escola (equipe gestora, docentes, funcionários, alunos e pais). Sendo a (re)elaboração do PPP o resultado de um processo participativo e dialógico, a problematização da realidade socioeducacional é indispensável para a tomada de decisões de maneira democrática. Ademais, é na perspectiva relacional que se inscreve a prática democrática, que desvela conflitos, contradições, angústias, limites, mas também possibilidades e potencialidades, que merecem atenção na organização do trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar que a condução de um processo democrático não pode negar os conflitos, as contradições, as demandas imediatas e mediatas, que se explicitam no contexto da escola. Neste sentido, a gestão democrática que se entrelaça no desenvolvimento do PPP necessita enfrentar as tendências de acomodação e o fatalismo. Para isso, é indispensável identificar os aspectos que truncam o andamento do trabalho administrativo e pedagógico na escola, criando estratégias com viés transformador. Enquanto houver resistências para mudar o curso dos fazeres dos gestores e dos docentes, as situações de aparente impotência contaminam as relações pedagógicas, apassivam a consciência, silenciam vozes e até aquietam os corpos.

O espaço destinado ao debate sobre o acompanhamento do desenvolvimento do PPP da escola possibilita a reflexão, tanto individual quanto coletiva, tornando explícita a perspectiva política e pedagógica que se entrelaça aos fazeres, que envolvem os atos de ensinar e de aprender. É no debate e na avaliação contínua que se pode rever rumos, direções, intencionalidades e práticas educativas. O pluralismo de opiniões e visões sobre os diferentes fazeres escolares possibilita produzir consensos para redirecionar ações pedagógicas e práticas escolares. Se o PPP constitui alicerce ao trabalho escolar coletivo e colaborativo é nele – no PPP - que reside o lócus do diálogo, o do poder da escola, considerando que o PPP tenha sido construído por meio de um processo democrático.

É importante também recordar o papel do PPP como o documento idealizador das práticas escolares e do alinhamento da comunidade escolar com uma proposta educativa que tenha em vista a formação de um cidadão consciente, autônomo e emancipado, capaz de intervir na sociedade para torná-la mais justa e humana. Assim, o fazer político e pedagógico a escola insere-se, bem como na dos procedimentos teórico-avaliação institucional e da

O pluralismo de opiniões e visões sobre os diferentes fazeres escolares possibilita produzir consensos para redirecionar ações pedagógicas e práticas escolares.

da escola ancora-se no delineamento embasado na realidade em que construção dos seus objetivos, metodológicos, da proposta de aprendizagem.

Por fim, cabe realçar que o PPP, ao considerar as contradições sociais que se explicitam na comunidade escolar, demanda que os sujeitos se posicionem política e pedagogicamente para enfrentá-las. É neste aspecto que reside o caráter formativo dos gestores e docentes no próprio ambiente de trabalho, especialmente, porque é ali – na escola -, que é necessário refletir e planejar conscientemente ações em favor da mudança e, principalmente, da aprendizagem dos estudantes.

Referências

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.

CASTORIADIS, Cornelius. *A crise do processo de identificação: A ascensão da insignificância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. *O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Brasília, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia Bahia. *Projeto Pedagógico: Instrumento de gestão e mudança*. Belém: UNAMA, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola*. In: VEIGA, I. P. A. & FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 45-66.

1 Doutor em Educação pelo PPGEdu/Faced/UFRGS. Professor Associado III da UFFS/Campus Erechim. Atua nos cursos: Pedagogia, Educação do Campo e Mestrado Profissional em Educação. E-mail: jetori55@yahoo.com.br.

2 O termo “instituídos” é utilizado para indicar todos os atores implicados e inseridos em uma comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e pais). Parafraseando Castoriadis (2002), cada escola cria seu próprio mundo, produzindo significações, que lhes são específicas. São as significações que configuram as representações de escola por parte dos sujeitos que a integram.

PONDERAÇÕES ACERCA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: ÊNFASE AO FUNDEB PERMANENTE

Calinca Jordânia Pergher¹
Manuele Vargas Braga Julio²

Resumo

Este artigo busca elucidar algumas questões sobre o financiamento da educação básica pública. A metodologia utilizada para a escrita foi a revisão de literatura e consulta à legislação atinentes ao tema. No texto é exposto acerca dos recursos utilizados no financiamento educacional, a origem dos recursos que compõem o gasto em educação, bem como o destino desse dinheiro, apresentando os critérios legais para o uso correto do mesmo. Detalhou-se a trajetória dos fundos redistributivos de natureza contábil para financiar a educação brasileira: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O enfoque e detalhamento foi ao Fundeb permanente. Conclui-se que o financiamento da educação pública brasileira avançou no decorrer de sua trajetória, contudo ainda existem grandes desafios e lutas a serem travadas para garantir um maior aporte de recursos para a educação no país.

Palavras-chave: Financiamento educacional. Gastos educacionais. Política de fundos.

Introdução

As inflexões da política de financiamento educacional das últimas três décadas foram demarcando as possibilidades de atuação dos entes federados e provocam algumas reflexões: Os recursos existentes para a educação pública no Brasil são suficientes? Como está organizado o sistema brasileiro de financiamento da educação? De onde vem e para onde vai o dinheiro da educação? Esses recursos têm garantido quais condições de oferta educacional? Como será implementado o Fundeb permanente e, principalmente, as novas formas de complementação da União ao fundo? Apresentar algumas respostas, ainda que de forma abreviada, a essas interrogações, é o objetivo central deste texto.

Há no Brasil quem afirme, dinheiro há, falta fiscalização e boa gestão deste. Mas há estudiosos e pesquisadores da área da educação que defendem peremptoriamente que o volume de recursos alocados para a educação é insuficiente, principalmente quando o debate concerne à educação com condições de qualidade (PERGHER, 2016). Nesta linha de pensamento apresentaremos, de forma resumida, utilizando-se de revisão de literatura e de pesquisas na legislação atual, a origem e o destino dos recursos que financiam a educação, um olhar mais detalhado sobre a política de fundos e suas principais características e alguns dos desafios na implementação do Fundeb permanente.

Origem e destino dos recursos da educação pública

O gasto em educação é composto pela soma dos gastos dos municípios, do Distrito Federal, dos estados e da União. O aumento desse gasto é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Precisamente na meta 20 do PNE se estabelece: “Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.” (PNE, 2014).

O gasto em educação é composto pela soma dos gastos dos municípios, do Distrito Federal, dos estados e da União.

No ano de 2014, ano da aprovação do PNE, o percentual do gasto do PIB brasileiro em educação estava em torno de 5%. Conforme dados da Semana da Ação Mundial (SAM)³ para o ano de 2021, o gasto público em educação pública na proporção do PIB (%) nos anos de 2015, 2016 e 2017 foi, respectivamente, de 5,1%; 5,3% e 5%. Percebe-se que não houve crescimento gradual ou uma aproximação aos 7% previstos para o ano de 2019, ao contrário, o cenário se torna desolador quando se percebe o decréscimo do gasto na relação com o PIB.

A ampliação do gasto seria fundamental para garantir o cumprimento das outras 19 metas do PNE, as quais preveem ampliação de matrículas, oferta de educação integral, qualificação dos programas suplementares de transporte e de alimentação, formação continuada de profissionais da educação, implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), efetivação do piso nacional salarial aos profissionais da educação, como forma de valorização da categoria, entre tantos outros desafios para se galgar novos patamares na educação pública do país. Considerando o não cumprimento da meta 20, até o ano da escrita deste texto (2023), chega-se à resposta da primeira questão: os recursos para financiar a educação pública não têm sido suficientes!

Ao expor o percentual do PIB gasto em educação, outro questionamento realizado inicialmente precisa ser replicado, o que trata da origem dos recursos destinados à educação brasileira. Desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, a origem advém principalmente da categoria tributos, sendo o principal financiador da educação os impostos (federais, estaduais e municipais); as contribuições sociais, que são criadas somente em nível federal, todavia há uma que é específica da educação desde 1964, que é o Salário Educação; e, por fim, as taxas de melhoria. Aos impostos temos a garantia constitucional da vinculação em percentuais de 18% União e 25% Estados, Distrito Federal e Municípios para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). A vinculação de recursos é um conceito central do financiamento da educação brasileira, ela é considerada uma conquista para muitos e mal vista por alguns, segundo seus críticos ela causa o engessamento da “máquina pública”. Estando sempre na mira de ataques, ela faz parte do financiamento público protegido (PERGHER, 2016). Na figura 1 pode-se visualizar a origem e destino do recurso público para a área da educação.

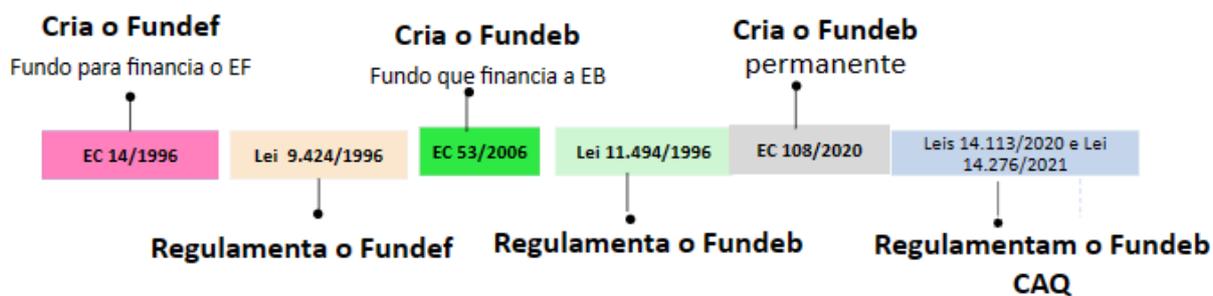


Figura 1 - Percentual de impostos que deve ser vinculado em MDE a cada ente federado

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os recursos protegidos são vinculados à MDE, que são as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, conforme está descrito nos Artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). No artigo 70 está claramente descrito o que pode ser gasto com MDE e no artigo 71 o que não deve ser gasto com MDE.

Na pandemia, os gastos educacionais passaram por uma situação inesperada, ao invés dos sistemas de ensino, por exemplo, aproveitarem o tempo em que as escolas estavam fechadas por conta do distanciamento social e realizarem melhorias necessárias, ou buscarem auxiliar com recursos tecnológicos suficientes seus alunos que não possuíam conectividade, o que se percebeu foi que a grande maioria dos sistemas de ensino viveram uma inércia na educação, o que levou muitos estados e municípios a não cumprirem a Constituição Federal, ao que está determinado dos percentuais de gastos mínimos com MDE.

O fato de grande parte de estados e municípios não atingirem os percentuais de 25% fez com que surgisse a Emenda Constitucional (EC) nº 119, de 27 de abril de 2022, a qual altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para determinar a impossibilidade de responsabilização dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos agentes públicos desses entes federados pelo descumprimento, nos exercícios financeiros de 2020 e 2021, do disposto no caput do art. 212 da Constituição Federal. No ano de 2022 retornou a valer o que prevê a Constituição Federal de 1988, contudo, abriu-se nestes dois anos, um precedente perigoso e sem dúvida perverso para com a educação pública.

Na sequência do detalhamento de onde vêm os recursos da educação se apresenta a contribuição social do Salário Educação. Ela é paga mensalmente por empresas à Secretaria da Receita Federal, é uma fonte adicional de financiamento da educação destinada ao atendimento de programas federais, projetos e ações da educação básica (Ex. PDDE⁴, PNATE⁵, Caminho da Escola, Pnae⁶). O que cada empresa deve pagar corresponde a 2,5% do total de remunerações pagas ou creditadas aos empregados; 60% da arrecadação é repartida com os governos estaduais e municipais, cotas estaduais e municipais; 40% é administrado pelo FNDE e financia, como já mencionado, os programas federais da educação básica.

Em 2022, o total da arrecadação do salário-educação foi de 25.728.599.484. No ano de 2022 o STF

modificou a fórmula de cálculo do Salário Educação, que até então considerava o número de alunos matriculados em cada rede de ensino e a arrecadação de cada ente federado. Essa modificação corrige um fator de potencialização das desigualdades educacionais promovido pelas diferentes capacidades de arrecadação de cada região. Esse novo cálculo será válido em 2024. Essa necessidade da mudança do cálculo do salário educação já havia sido prevista por Farenzena (2017, p. 152), ao analisar os dados do ano 2016.

A grande disparidade existente, quando efetuada a repartição de acordo com a arrecadação em cada estado, aparece aqui de modo ainda mais evidente, ensejando propostas de mudanças nas regras, tal como os projetos de lei, que tramitam no Congresso Nacional, preconizando a repartição exclusivamente pelo critério de matrícula, o que em 2016 resultaria em R\$ 297,00 por aluno em qualquer rede pública do país.

Os recursos do Salário Educação não podem ser utilizados pelos Estados e Municípios para pagar salário, para isso tem-se o Fundeb, que será o tema tratado no próximo tópico.

A política de fundos para a educação

O Brasil nem sempre se utilizou de fundos redistributivos de natureza contábil para financiar a educação. Até meados da década de 1990, havia apenas o percentual de vinculação de recursos para MDE, conforme explicado anteriormente.

Passados 27 anos da criação do primeiro fundo, pode-se dizer que há uma trajetória dos fundos redistributivos no país. Conforme a Figura 2, a criação da política de fundos inicia por meio da EC de nº 14/1996 que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) tornando-se o primeiro fundo financiado somente para a etapa do Ensino Fundamental.

União	Estados e DF	Municípios
18% MDE	25% MDE	25% MDE
Rede Federal e AT e AF aos entes subnacionais (Programas)	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Educação Infantil
IR – IPI; FPE - (21,5) e FPM- (22,5%); IPI-Exportação; ITR IOF II - Imposto sobre as Importações; IE - Imposto sobre as Exportações.	ICMS – IPVA – ITCD – IRRF Transferências recebidas da União FPE - IOF OURO- IPI-EXPORTAÇÃO (25% p/municípios)	IPTU – ISS – ITBI - IRRF Transferências recebidas da União FPM - ITR - IOF OURO Transferências recebidas do Estado ICMS - IPVA - IPI-EXPORTAÇÃO

Figura 2 - Linha do Tempo dos Fundos redistributivos
Fonte: Elaborado pelas autoras

Compunha esse Fundo 15% de alguns impostos ou transferência de impostos dos estados e municípios. Sua regulamentação se deu pela Lei nº 9.424/1996, determinou quatro fatores de ponderação

para redistribuição (séries iniciais urbana, séries iniciais rural, séries finais urbana e séries finais urbana e educação especial), e um percentual mínimo de 60% para pagamento dos profissionais do magistério, a quem denominava-se profissional “pó de giz”, professores(as) que atuavam somente em sala de aula e na etapa do ensino fundamental.

Em 2006, com o término do Fundef, é criado o Fundeb, com previsão de término no ano de 2020. Este sinaliza alguns avanços, dos quais sublinha-se a ampliação da cobertura, pois passou a financiar toda a educação básica, a subvinculação de uma proporção de 20% e o acréscimo de novos impostos; ampliou o quantitativo de fatores de ponderação⁷; previu um percentual de 60% dos fundos para pagamento de profissionais da educação. Nota-se que, diferentemente do seu antecessor, pode-se pagar os demais profissionais da educação e não somente profissionais do magistério. Neste a complementação da União é prevista em percentual de no mínimo 10% sobre os valores da soma de todos os fundos.

A possibilidade de seu término deixou muitos municípios e estados apreensivos, pois a política criada pelos fundos pode ser comparada a uma minirreforma tributária, e não se imaginava que ao final de 2020 o Fundeb simplesmente terminaria. Um movimento capitaneado por vários atores públicos de diversos segmentos e ideologias foi realizado e se garantiu, a partir de disputa de espaços de poder e de destinação dos recursos, a constituição de um fundo permanente para financiar a educação pública. Naquele momento a sensação que ficou foi de que o financiamento da educação pública estava resguardado.

Fundeb permanente

O Fundeb foi criado pela EC de nº 108/2020, chamado de permanente, pois ele não está mais no ato das disposições constitucionais transitórias da nossa Constituição, com previsão de findar. Agora está descrito no artigo 212-A da Constituição e faz parte do texto constitucional que aborda a educação, ou seja, dentre os artigos 205 a 214. A sua regulamentação é através das leis nº 14.113/2020 e nº 14.276/2021.

O fundo atual segue o formato dos anteriores, sendo formado por 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal), que são compostos basicamente por contribuições dos estados e dos municípios. Os recursos procedentes do Fundeb são distribuídos de forma automática e periódica, sem necessidade de autorização ou convênios para esse fim, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último Censo Escolar.

A função da União é de complementar os recursos dos Fundos, quando não alcançam um valor capaz de garantir padrões mínimos de qualidade na educação básica. O Fundeb atua como um mecanismo de redistribuição desses recursos, considerando o tamanho das redes de ensino e, dessa forma, buscando equalizar as oportunidades educacionais do país.

Em outras palavras, o Fundeb é uma subvinculação de parte das receitas do percentual dos 25% de impostos da MDE e compõem a cesta do Fundeb 20% dos seguintes impostos: ICMS⁸, FPE⁹, ITR¹⁰,

ITCMD¹¹, FPM¹², IPI-EXP¹³ e IPVA¹⁴, os demais 5% (dos 25%) continuam devendo ser aplicados e gastos com a função MDE, todavia, sem os critérios válidos para Fundeb.

A complementação da União ao Fundeb foi sem dúvida a grande mudança, passou de 10%, praticada no fundo anterior, para 23% e incorporou novos critérios em três modalidades diferentes: Valor anual por aluno (VAAF) 10%, Valor Anual Total por Aluno (VAAT) 10,5% e Valor Anual por Aluno Aprendizagem-Resultado (VAAR) 2,5%. O prazo para as últimas duas formas de complementação serem implementadas em sua totalidade é o ano de 2026.

A complementação VAAF segue os mesmos moldes da complementação que já existia no Fundeb anterior. Sua função é buscar equalizar no âmbito dos fundos de cada estado com seus municípios (Fundeb-estados).

Como segunda forma de complementação criou-se o VAAT com a função de equalizar nacionalmente nas redes de ensino, com priorização para a educação infantil. Nessa modalidade de complementação serão atingidas redes municipais em estados antes não considerados pelo formato da complementação VAAF.

E, por fim, a complementação VAAR, por aprendizagens e por resultados educacionais, essa complementação atinge redes de ensino de todo o Brasil e tem algumas condicionalidades as quais as redes precisam atingir para ter direito à complementação, sendo elas: I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho, ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho; II - participação de pelo menos 80% dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da Educação Básica; III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades; IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020; e V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (FNDE, 2021). Iniciou no ano de 2023 essa forma de complementação, muitos municípios foram contemplados, no entanto, as condicionalidades necessitam de maior transparência e espera-se maior discussão na sequência da implementação do VAAR e dos critérios de distribuição de recursos para essas redes que, teoricamente, mais precisam e para redes que melhorem sua gestão e aprendizagem.

Em relação ao controle público e social do Fundeb, conforme a lei que o regulamenta, o mesmo permanece sendo realizado pelos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACCS-Fundeb). Os conselhos de políticas públicas são formas representativas de participação e se constituíram como as principais experiências de democracia participativa no Brasil contribuindo na relação Estado e Sociedade. A participação da sociedade no acompanhamento da gestão pública desde a definição das políticas a serem formuladas, na implementação das políticas públicas, no monitoramento e

na avaliação do impacto para a controle social e a transparência pública. (MACHADO e

Na nova versão do CACS, o nenhum conselheiro do conselho passa a ser com duração de quatro anos. O conselho deve efetuar o controle social dos recursos entre suas atribuições olhar os enviados às casas legislativas e

A participação da sociedade no acompanhamento da gestão pública desde a definição das políticas a serem formuladas, na implementação das políticas públicas, no monitoramento e na avaliação do impacto para a população contribuem para o controle social e a transparência pública fortalecendo a democracia.

população contribuem para o pública fortalecendo a democracia (PERGHER, 2022).

mesmo não pode contemplar o anterior, e seu mandato de quatro anos. O conselho deve efetuar o controle social dos recursos antes de serem conferidos o Censo Escolar antes

de o mesmo ser transmitido. As reuniões devem ter periodicidade e ao conselho devem ser fornecidas as condições de funcionamento, espaço físico e, por exemplo, caso precise de transporte para visitas in loco. Alguns sistemas são de uso do conselho como SIGECON¹⁵, SISCACS¹⁶, e as senhas estão ligadas à plataforma Gov.br¹⁷. Aparentemente, o funcionamento dos CACS, ao menos na lei, está amparado.

O Fundeb permanente, sobretudo, foi uma conquista dos movimentos sociais da área da educação. Dentre outros pontos importantes a serem ressaltados destaque para a garantia que o pagamento com recursos do Fundeb fosse somente para profissionais na ativa, vedando usar recurso de MDE para pagamento de aposentados. O percentual mínimo de recursos do fundo para pagar profissionais se ampliou dos 60% para no mínimo 70% do total de cada Fundeb, bem como, a manutenção da utilização da quota federal da contribuição do social do Salário Educação como estava - na formulação do Fundeb a União queria usar sua parcela do Salário Educação para pagar a complementação -, o fato de não mexer no salário educação garantiu a manutenção dos programas educacionais.

Considerações finais

Não transcorrer deste texto procurou-se apresentar os recursos que financiam a educação, sua fonte e seu destino, dando ênfase ao mecanismo de redistribuição Fundeb. Nosso sistema público de financiamento da educação foi sendo aperfeiçoado ao longo dos anos, através da garantia da vinculação de recursos na CF, com a definição da MDE no texto da LDBEN, a partir da criação da política de fundos e com a definição de critérios técnicos nas políticas e programas, considerando a equalização da oferta educacional. Não há dúvidas que se avançou, contudo, a necessidade de um maior aporte de recursos à área da educação permanece sendo o maior desafio.

E, por fim, em se tratando do Fundeb, ressalta-se que as novas formas de complementação, VAAT e VAAR, estão em fase de implementação até o ano de 2026, no entanto, na discussão que está sendo realizada para constituição do novo arcabouço fiscal que substituirá a EC 95/2016, a Câmara dos Deputados incorporou o Fundeb às novas regras fiscais, impedindo crescimento de novos recursos na área da educação, o que torna um risco para efetivação plena das novas modalidades de complementação. A próxima etapa que definirá o futuro do Fundeb será no Senado Federal e, até o fechamento deste

texto, não há uma definição, ficando a dúvida se o Fundeb conseguirá ou não ser implementado e, dessa forma, garantir mais recursos para a educação pública.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Preceitos sobre a educação, na redação original e com a atualização dada pelas Emendas Constitucionais 14/96, 53/06, 59/09.

_____. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, par. 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada).

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências.

_____. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em 04/06/2023.

_____. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

_____. *Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021*. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

_____. *Emenda Constitucional nº 119, de 27 de abril de 2022*. Tem por objetivo afastar a aplicação de quaisquer penalidades, sanções ou restrições aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e aos agentes públicos desses entes federados pelo descumprimento, nos exercícios financeiros de 2020 e 2021, do disposto no caput do art. 212 da Constituição Federal.

FARENZENA, Nalú. Nas pegadas do salário-educação: um olhar sobre sua repartição entre esferas de governo. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 19, n. 40, 2017.

FNDE. *Novo FUNDEB*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf> Acesso em: 01 jun. 2023.

PERGHER, Calinca Jordânia. Arcabouço da política de financiamento da educação básica no Brasil. In: LEVINSKI, Eliara Zavieruka; BORDIGNON, Luciane Spanhol. *Especialização escola de governo: políticas e gestão da educação*. 1º edição. Passo Fundo: UPF Editora, 2016, p. 29-52.

PERGHER, Calinca Jordânia; MACHADO, Maria Goreti Farias. O controle social e as políticas

educacionais. IN: PERGHER, Calinca Jordânia *et al.* *Política pública do transporte escolar*: curso de formação. 2. ed. Porto Alegre: CECAMP/ UFRGS/ FNDE, 2022. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cecampe-sul/wp-content/uploads/2022/09/Curso02_Transporte_COMPLETO-2.pdf Acesso em: 04 jun. 2023.

SAM. Balanço do Plano Nacional de Educação. 2021. Disponível em: <https://semanadeacaomundial.org/2021/noticias/06/24/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-2021/> Acesso em: 04 jun. 2023.

1 Doutora em Educação. Professora do IFFAR campus Alegrete. E-mail: calinca.pergher@iffar.edu.br.

2 Acadêmica da Licenciatura em Matemática do IFFAR campus Alegrete. E-mail: manule.v.b.julio@gmail.com.

3 A Semana de Ação Mundial (SAM) é uma iniciativa da Campanha Global pela Educação (GCE) que desde 2003 acontece simultaneamente em mais de 100 países como uma grande pressão internacional sobre líderes e políticos para que cumpram os tratados e as leis nacionais e internacionais, no sentido de garantir educação pública de qualidade para todas e todos.

4 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

5 Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

6 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

7 Para saber mais sobre esse tema consultar o artigo de Bueno e Pergher (2017) “Analisando a Trajetória dos Fatores de Ponderação Estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016” Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/69472> Acesso em 29/05/23.

8 Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre prestação de Serviços.

9 Fundo de Participação dos Estados (FPE).

10 Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm).

11 Imposto sobre Transmissão Causa Moras e doações de quaisquer bens ou direitos.

12 Fundo de Participação dos Municípios.

13 Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações.

14 Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores.

15 Sistema de Gestão de Conselhos (SIGECON).

16 Sistema do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (SISCACS).

17 <https://www.gov.br/fnde/pt-br>.

EDUCAÇÃO PARA A MORTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Schaiane Ribeiro¹

Resumo

A partir da observação realizada informalmente no cotidiano da prática da Psicologia Clínica, surgiu a motivação para o desenvolvimento deste artigo cujo objetivo é tratar do tema Educação para a Morte em tempos de Pandemia, visto termos vivido um momento histórico que exigiu dos profissionais da Psicologia Clínica capacidade de resiliência frente aos fatos do dia a dia e acendeu a necessidade de se dialogar a respeito das questões da morte e do morrer de forma sincera e ao mesmo tempo acolhedora. Este artigo traz a análise da situação e utiliza o método de pesquisa bibliográfica, onde são apresentadas ideias de autores e se constrói o diálogo. A conclusão que o artigo apresenta é de que desde a existência do homem, as questões de vida e de morte fazem parte dos questionamentos deste. Nada, nem a ciência, nem a religião e nem a história da humanidade intrigam mais o ser humano do que a morte e o que é circundado por ela. Em um período como o vivido atualmente, é preciso entender o ciclo de nossa história para a partir disto, compreender as dores da humanidade.

Palavras-chave: Morte. Psicologia. Pandemia. Educação.

Introdução

Em meados de novembro e dezembro de 2019, o mundo passou a acompanhar o surgimento de algo inesperado, um novo tipo de Coronavírus com poder de destruição da vida, surgido na China e que se espalhou pelo globo rapidamente. Com isto, o impacto da morte chegou aos lares e às famílias, que passaram a conviver com o medo da partida de seus entes queridos, gerando angústias e incertezas, rodeadas pelo processo de reflexão sobre a fragilidade da vida. Este aspecto levou ao pensamento crítico da necessidade de se educar não só para a vida, mas para a morte.

Há no Brasil quem afirme, dinheiro há, falta fiscalização e boa gestão deste. Mas há estudiosos e pesquisadores da área da educação que defendem perem fundos e suas principais características e alguns dos desafios na implementação do Fundeb permanente.

O tema deste artigo delimita-se ao propor um diálogo reflexivo por meio da ideia de autores, que interagem com o contexto da morte. A exploração da temática faz com que o contato com a realidade ganhe um viés científico e a Psicologia Clínica possa sair do setting e se ampliar para os mais diversos contextos sociais e culturais, partindo-se assim da premissa de que a morte está em todos os locais e tempos e necessita ser compreendida para ser elaborada.

As possíveis respostas para as hipóteses do porquê a morte tem chocado mais no período pandêmico

e do porquê sua aceitação é mais difícil, são a falta de uma educação para a morte com mais clareza e afetividade e a dificuldade de compreensão das dores da humanidade ao longo do tempo.

Este artigo, portanto, traz como objetivo geral refletir acerca da importância da educação para a morte, especificamente em situações inesperadas como o atual período de pandemia por SARS-COV2.

Justifica-se que este trabalho, cuja metodologia é bibliográfica, é de grande relevância para a sociedade e para a comunidade acadêmica, por proporcionar um espaço de ponderação de ideias e possíveis mudanças no comportamento e na forma de compreender o mundo e o homem. Pensar sobre como a morte é tratada e vivenciada, gera possibilidades de alterações significativas na prática do ensinar, do acolher e do ressignificar.

2 O entendimento da morte

Kovács (2005) comenta em seu artigo “Educação para a morte” que as pessoas se utilizam muito da fantasia da imortalidade, negando a existência da morte, pois só assim é possível sonhar e ir em busca dos seus sonhos.

Com o luto mal elaborado, diz a autora, a saúde mental entra em crise e a depressão, e tantas outras doenças, pode(m) vir à tona, pois o luto precisa de um espaço para expressar a dor existente. Por causa do luto mal elaborado, a depressão vem sendo uma doença que cresce muito nos tempos atuais.

Em relação a isto, estuda-se em Dias (1991) que, paradoxalmente às sociedades tribais, em sociedades do Ocidente a morte se constituiu em um grande tabu no decorrer de nossa história. Ela passou a ser vista como uma incapacidade do homem para dominar e controlar a natureza. A morte, assim, é um fracasso individual e não parte integrante do processo de viver.

Esta fala clássica de Dias, em 1991, aplica-se ao atual contexto, como se estivéssemos vivenciando tudo aquilo que se estuda nas universidades, o que corrobora para a ideia central deste artigo sobre a importância da educação para a morte ser algo contínuo.

Um conflito muito comum atualmente, conforme Kovács (2005) refere em exemplo, é o pai que perde o filho. Neste caso há um problema duplo: a perda do filho (extrapolação do ciclo vital) e a perda do futuro cuidador, pois os pais contam com os cuidados do(s) filho(s) quando na fase final da vida.

Pode-se, neste sentido, fazer uma analogia aos pais que perdem seus jovens filhos por COVID-19. Estes passam por uma morte inesperada e a impossibilidade de realização de atos fúnebres pode tornar o processo de elaboração do luto ainda mais difícil e doloroso.

Os atos de velório e sepultamento são importantes para a família que tem uma última oportunidade de se despedir de um corpo que tempos antes era habitado por um ser amado. Esta última despedida colabora para a elaboração da dor do enlutado que necessita reunir condições emocionais para se reorganizar mentalmente e prosseguir sua jornada.

Na verdade, não se considera que todos morrem a cada dia na medida em que uma experiência vai deixando lugar à outra, e que, embora se tente fugir da morte, todos os dias nos aproximamos mais

dela. A vida se torna mais difícil porque ela não é encarada como um morrer constante, onde a morte é uma transformação final e não um processo abrupto e dilacerante.

Para Dias (1991), a morte não é vista como mais uma mudança, como foi um nascimento, um divórcio ou uma aposentadoria. A mudança é uma ocorrência regular da vida das pessoas e envolve também a vivência de lutos no decorrer do ciclo vital.

Este diálogo entre as autoras, juntamente com a analogia com os dias atuais, leva à reflexão de que desde os primórdios, a educação para a morte é um tema que permanece sempre em débito com a sociedade, uma vez que sempre se buscou e ainda se buscam formas para explicar a morte, de maneira que permita ao ser humano o acon-

homem à permanência de sua o desconhecer da morte. O não não sofrer.

Segundo Ballone (2002), nos desencadeia é uma maneira

Segundo Ballone (2002), entender o medo que a morte nos desencadeia é uma maneira de compreender os processos diários de perdas a que somos submetidos ao longo da vida.

chego dos ouvidos, levando o zona de conforto, que no caso é se educar, neste caso, significa

entender o medo que a morte de compreender os processos

diários de perdas a que somos submetidos ao longo da vida. A minimização deste medo só se torna viável quando se é capaz de aceitar e compreender a vida como um estágio com finitude e terminalidade em todas as dimensões, assim sendo possível dar conta de situações tão impactantes, quanto o processo de morte e o momento de morrer. Isso tudo pode significar que a morte, em si, pode representar algo totalmente distinto entre as diferentes pessoas, e totalmente diferente em diversas épocas da vida de uma mesma pessoa. Logo, em se tratando de morte, "Nós podemos até retardá-la, mas não podemos escapar dela" (KÜBLER-ROSS, 1998).

A morte é conhecida como um acontecimento desencadeante de vários sentimentos, dentre eles, de perda, e conseqüentemente de dor e sofrimento. Assim, trata-se de uma dor psíquica muito grande, geradora de uma dinâmica de funcionamento incompreensível para aqueles que não estão vivenciando o luto. Na espécie humana a dor psíquica diante da morte pode ser considerada fisiológica, mas sua duração, intensidade e resolução vão depender, muito provavelmente, de como a pessoa experimentou a vida. Diante de tal propósito Kübler-Ross, em sua clássica publicação de 1998, apresenta algumas reflexões às quais o paciente é submetido durante a fase de enfrentamento da morte. A autora acrescenta que não gostamos de encarar a vida como algo breve, pois temos a sensação de ser eterno, e diz ser impressionante observar como as famílias de pacientes terminais procuram se enganar.

Desta forma, a reação psíquica determinada pela experiência com a morte foi descrita por Elisabeth Kübler-Ross como os cinco estágios da dor da morte em 1998:

Primeiro Estágio: negação e isolamento - A Negação e o Isolamento são mecanismos de defesa temporários do Ego contra a dor psíquica diante da morte. A intensidade e duração desses mecanismos de defesa dependem de como a própria pessoa que sofre e as outras pessoas ao seu redor são capazes de lidar com essa dor. Em geral, a Negação e o Isolamento não persistem por muito tempo.

Segundo Estágio: raiva - Por causa da raiva, que surge devido à impossibilita-

de do Ego manter a Negação e o Isolamento, os relacionamentos se tornam problemáticos e todo o ambiente é hostilizado pela revolta de quem sabe que vai morrer. Junto com a raiva, também surgem sentimentos de revolta, inveja e ressentimento. Nessa fase, a dor psíquica do enfrentamento da morte se manifesta por atitudes agressivas e de revolta; - por que comigo? A revolta pode assumir proporções quase paranóides; “com tanta gente ruim pra morrer por que eu, eu que sempre fiz o bem, sempre trabalhei e fui honesto”. Transformar a dor psíquica em agressão é, mais ou menos, o que acontece em crianças com depressão. É importante, nesse estágio, haver compreensão dos demais sobre a angústia transformada em raiva na pessoa que sente interrompidas suas atividades de vida pela doença ou pela morte.

Terceiro Estágio: barganha - Havendo deixado de lado a Negação e o Isolamento, “percebendo” que a raiva também não resolveu, a pessoa entra no terceiro estágio, a barganha. A maioria dessas barganhas é feita com Deus e, normalmente, mantidas em segredo. Como dificilmente a pessoa tem alguma coisa a oferecer a Deus, além de sua vida, e como Este parece estar tomando-a, quer a pessoa queira ou não, as barganhas assumem mais as características de súplicas. A pessoa implora que Deus aceite sua “oferta” em troca da vida, como, por exemplo, sua promessa de uma vida dedicada à igreja, aos pobres, à caridade... Na realidade, a barganha é uma tentativa de adiamento. Nessa fase o paciente se mantém sereno, reflexivo e dócil (não se pode barganhar com Deus, ao mesmo tempo em que se hostilizam pessoas).

Quarto Estágio: depressão - A depressão aparece quando o paciente toma consciência de sua debilidade física, quando já não consegue negar suas condições de doente, quando as perspectivas da morte são claramente sentidas. Evidentemente, trata-se de uma atitude evolutiva; negar não adiantou, agredir e se revoltar também não, fazer barganhas não resolveu. Surge então um sentimento de grande perda. É o sofrimento e a dor psíquica de quem percebe a realidade nua e crua, como ela é realmente, é a consciência plena de que nascemos e morreremos sozinhos. Aqui a depressão assume um quadro clínico mais típico e característico: desânimo, desinteresse, apatia, tristeza, choro, etc.

Quinto Estágio: aceitação - Nesse estágio o paciente já não experimenta o desespero e nem nega sua realidade. Esse é um momento de repouso e serenidade antes da “longa” viagem. É claro que interessa à psiquiatria e à medicina melhorar a qualidade da morte (como sempre tentou fazer em relação à qualidade da vida), que o paciente alcance esse estágio de aceitação em paz, com dignidade e bem estar emocional. Assim ocorrendo, o processo até a morte pode ser experimentado em clima de serenidade por parte do paciente e, pelo lado dos que ficam, de conforto, compreensão e colaboração para com o paciente. (ROSS, 1998) (grifo meu).

Faz-se mister pontuar que, em tempos de Pandemia, é provável que as pessoas não consigam passar por todos estes estágios, o que leva a uma dificuldade maior de aceitação da partida por parte de amigos, companheiros e familiares que, não raras vezes, conseguem ao menos se despedir com um contato próximo, tornando assim, a morte por COVID-19 ainda mais triste, por ser solitária.

Segundo Santos (2009), na sociedade moderna a morte é tratada como um tabu, sendo negada como parte natural do ciclo de vida. O sistema capitalista, com suas características, materialista e imediatis-

ta, influencia e constrói uma visão anestesiada e pronta de vida, interferindo também no processo de tomada de consciência. Neste caso, os valores, as condutas, as razões de viver e de ser não são produtos de reflexões internas, sendo apenas uma representação das atividades humanas corriqueiras.

Mesmo com as reflexões teóricas e filosóficas que abrangem a morte, essa temática necessita passar por uma ressignificação ou reconstrução para a área de estudo, objetivando desmistificar a morte e tirá-la da posição de inimiga a ser combatida, a qualquer custo. Para tal, a Tanatologia – a ciência da educação para a morte -, propõe repensar os valores e visões, construindo um conceito mais abrangente de vida e de tomada de consciência.

3 A infância e o entendimento da morte

Para Ross (2008), o ato de esconder das crianças a morte como forma de protegê-las, na verdade, se torna uma privação da experiência e contribui criando medo e desinformação nas mesmas.

As crianças sofrem repercussões da negação da morte pelos adultos. O assunto morte é bastante comum no vocabulário infantil. Algumas vezes o termo é usado adequadamente, em outras não há compreensão exata.

Conforme Torres (2008), em se tratando de crianças, é importante observar estes quatro estágios:

Período sensório-motor: crianças de zero a dois anos – o conceito de morte não existe, existindo a falta.

Período pré-operacional: crianças de três a cinco anos – compreendem a morte como um fenômeno temporário e reversível.

Período operacional: crianças de seis a nove anos – entendem a oposição entre a vida e a morte, compreendendo a morte como um processo definitivo e permanente.

Período de operações formais: crianças de dez anos até a adolescência – compreendem a morte como inevitável, irreversível e pessoal. (TORRES, 2008). (grifo meu).

Torres (apud Santos, 2009) também considera que o conceito de morte pode ser variado, mas que alguns pontos deveriam ser ensinados às crianças. Entre eles, a autora cita a Irreversibilidade (compreensão de que o corpo físico não vive depois da morte), a Não Funcionalidade (compreensão de que todas as funções cessam com a morte) e a Universalidade (compreensão de que tudo que é vivo morre).

A morte acontece em todas as famílias, quando ela ocorre, esta passa por um período de luto. As crianças, parte das famílias, também são capazes de experimentar o luto, com características similares às dos adultos.

Santos (2009) fornece alguns passos para trabalhar a morte com crianças: primeiramente, o adulto deve estar preparado para discutir a temática da morte, cuidando para que esta discussão ocorra antes de uma crise; responder de maneira direta e honesta as perguntas das crianças, respeitando o nível de entendimento das mesmas; permitir que dúvidas e sentimentos sejam expressos; e, se não conseguir

responder aos questionamentos, aprenderem juntos sobre o Segundo Santos (2009), nessa função de auxiliar, dar apoio, guiar morte. Uma forma de trabalhar tema é utilizar a biblioterapia – Nessa técnica, cria-se um espaço compartilhar sentimentos, auxi-

[...] responder de maneira direta e honesta as perguntas das crianças, respeitando o nível de entendimento das mesmas; permitir que dúvidas e sentimentos sejam expressos; e, se não conseguir responder aos questionamentos, convidar as crianças para aprenderem juntos sobre o assunto.

convidar as crianças para assunto. perspectiva o adulto tem a fun- as crianças no entendimento da com as crianças sobre esse terapia por meio do livro. para iniciar uma conversa e lia-se na forma como lidar com

perdas e facilita-se a comunicação entre adultos e crianças.

Considerando que a morte está dentro dos lares por meio das tecnologias de informação e a pandemia é algo latente em todos os contextos, dialogar com as crianças sobre o que ocorre no mundo é primordial para a saúde mental e para a construção de significados sobre a vida, esclarecendo dúvidas e ocupando o momento para fortalecer laços e vínculos de afeto e responsabilidade para com sua vida e a do próximo.

Santos (2009) defende que a morte que é negada na sociedade, também é um tabu nas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas. Os professores não estão capacitados para discutir com seus alunos sobre tal assunto, e a escola não promove espaços para temáticas existenciais, como a morte. As escolas deveriam ser formadoras das áreas cognitiva, emocional, psíquica e até existencial, preparando seus alunos, desde cedo, para a vida.

Para trabalhar, de forma adequada, um tema complexo como a morte, as escolas deveriam abranger essa questão de forma interdisciplinar, com visões de várias ciências e com o apoio técnico de Psicólogos.

Tendo em vista que a Pandemia trouxe a interrupção de aulas presenciais, a retomada necessitou ser pensada levando em consideração os aspectos socioemocionais de cada aluno e seu contexto familiar durante a pandemia. Falar sobre o momento de pandemia e sobre a morte de forma clara, afetiva e acolhedora, é essencial para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais do sujeito em formação.

Considerações finais

A morte, portanto, torna-se mais do que um objeto de estudo. É uma vivência que a partir de novembro de 2019 ganha força todos os dias e a superação do luto torna-se exercício diário.

Este artigo respondeu às hipóteses iniciais de que a morte tem chocado mais no período pandêmico e sua aceitação é mais difícil, pela falta de uma educação para a morte com mais clareza e afetividade e pela dificuldade de compreensão das dores da humanidade ao longo do tempo.

O objetivo geral de refletir acerca da importância da Educação para a Morte, especificamente em situações inesperadas como o atual período de pandemia por SARS-COV2 foi alcançado e conclui-se que é necessário um amplo debate acerca dos processos que se vivenciam atualmente, bem como o

apoio aos profissionais (incluindo da educação) que servem de apoio para a retomada da vida pós-pandemia.

Trabalhar sobre o entendimento da morte desde a infância se torna necessário, embora a tarefa seja complexa. Também se faz necessário maior formação sobre o tema nas universidades e escolas públicas e privadas.

A morte, que até então era um assunto pouco abordado no cotidiano das sociedades, e em algumas delas até um tabu, passou a rodear constantemente o dia-a-dia das pessoas.

Hoje, a morte não está somente nos cemitérios, ela está na televisão, nas rádios, jornais e revistas, internet, no transporte público, no comércio, no banco, nas casas e famílias. Ela está dentro dos lares, do momento das refeições até o momento do sono.

Mesmo em pessoas que não são consideradas mentalmente vulneráveis, mortes abruptas geram incredulidade e confusão de pensamentos e este fato que se vivencia de mortes estarem ocorrendo em massa e de forma mundial, desconcerta e traz ao ser humano a incerteza quanto a planos de futuro e onipotência, no sentido do “me cuida e comigo nada acontece”. Sabemos que todos estamos suscetíveis ao desconhecido e invisível aos olhos.

Desde a existência do homem, as questões de vida e de morte fazem parte dos seus questionamentos. Nada, nem a ciência, nem a religião e nem a história da humanidade intrigam mais o homem do que a morte e o que é circundado por ela. Poetas, escritores, músicos, artistas, cada um na sua singularidade, vive a morte e o que ela produz de forma triste, bela, feia, passageira ou eterna, dependendo de suas percepções de vida e de suas experiências subjetivas.

Este é um período em que o bom senso deve sempre prevalecer, inclusive ao se tratar da morte. Respeitar e compreender a dor do outro nunca foi tão necessário. O que fica é a certeza de que a morte existe. O que tem depois? Não se sabe, mas se sabe o que tem antes, e o que tem antes, chama-se VIDA, em suas mais variadas formas, em seus mais diversos contextos, em suas mais diversificadas expressões. Se a vida tem uma cor, a da morte não sabemos, se a vida tem um sabor, o da morte não sentimos, se a vida tem um significado, o da morte com certeza é fruto do que a vida um dia significou.

Para tanto, saber viver implica também em pensar sobre as questões da morte, refletir e concluir que para cada ato de vida, há um ato de morte, sim, pois vive e morre-se concomitantemente.

Este é o ciclo de nossa história, perdemos e ganhamos, sentimos e fazemos sentir, temos o outro e somos para o outro. Assim como estamos para a vida, nossa vida está para nossa morte. O que fica é história.

Referências

- BALLONE, Geraldo José. Lidando com a Morte. *PsigWeb Psiquiatria Geral*, Internet, 2022. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/gballone/voce/postrauma.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.
- DIAS, Maria Luiza. *Suicídio: Testemunhas de adeus*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- KOVÁCS, Maria Júlia. *Desenvolvimento da Tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer*.

Disponível em: <10.1590/S0103-863X2008000300004>. Acesso em: 25 abr. 2021.

KOVÁCS, Maria Júlia. *Educação para a morte*. Disponível em: <<http://pepsic.bvspsic.bvs.psi.>> Acesso em: 25 abr. 2021.

KOVÁCS, Maria Júlia. *Educação para a morte: um desafio na formação de profissionais de saúde e educação*. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

KÜBLER-ROSS, Elizabeth. *A Roda da Vida: Memórias do Viver e do Morrer*. Rio de Janeiro: GMT, 1998.

SANTOS, Franklin Santana. *Cuidados Paliativos: discutindo a vida, a morte e morrer*. São Paulo: Ed. Atheneu, 2009.

1 Psicóloga. Cursando Jornalismo. Cursando Especialização em Neuropsicologia com Ênfase em Reabilitação Cognitiva. Especialista em Autismo, Especialista em Psicologia Clínica, Especialista em Trabalho Social com Famílias e Sociedades, Especialista em Docência do Ensino Superior e MBA em Gestão de Pessoas. Vínculo Institucional: Servidora pública efetiva. E-mail: psicologaschaiane@gmail.com.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PERSPECTIVAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Luciana Aparecida da Silveira Neves Batista¹

Resumo

As configurações da sociedade atual e o reconhecimento dos impactos de uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida do sujeito, vêm contribuindo para o crescente ingresso das crianças nas escolas de Educação Infantil, o qual tem se dado cada vez mais cedo. Este artigo busca refletir sobre a função dessas instituições na contemporaneidade e o papel político e pedagógico do professor frente a articulação de um currículo para a infância. O presente estudo é de cunho qualitativo, foi desenvolvido por meio de análise de conteúdo, envolvendo estudos bibliográficos. As reflexões serão divididas em três sessões: a primeira, contextualiza historicamente a Educação Infantil no cenário brasileiro. A segunda, discute a função da escola de Educação Infantil na contemporaneidade. Por fim, a terceira, aborda o compromisso político e pedagógico do professor na mobilização de um currículo para a infância. Este trabalho apresenta algumas contribuições teórico metodológicas com base nas pedagogias participativas que amparam a gestão dos processos pedagógicos e das práticas cotidianas na Educação Infantil, sobretudo na organização de propostas que vão ao encontro das necessidades das crianças nesta etapa. Em contrapartida, a negação da necessidade de um novo olhar para a criança e para a escola que a acolhe, fortalece a manutenção de uma pedagogia tradicional e de um currículo escolarizado, não condizente com toda a potência infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Currículo.

Introdução

Nos últimos anos, foi possível observar o crescente ingresso das crianças de zero a cinco anos nas escolas de educação infantil, bem como, o expressivo crescimento de estudos e pesquisas sobre a infância, abordando as experiências educacionais nesta faixa etária, a importância destas no processo de constituição do sujeito e a função das escolas e dos professores no contexto dessas instituições. Esses estudos demonstram as inúmeras transformações que vêm ocorrendo na sociedade, em diferentes âmbitos, as quais implicam alterações no comportamento humano e analisam as políticas públicas criadas ao longo do tempo para o atendimento e a educação das crianças.

Da mesma forma, evidenciam que a escola de Educação Infantil tem se constituído num espaço de convivência que possibilita a expressão dos diferentes sujeitos, em especial das crianças, por meio da qual é possível ampliar a compreensão dos seus modos de atuação e elaboração de conhecimentos, sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, a partir dos processos de investigação e das experiências

individuais e coletivas que acontecem cotidianamente no ambiente escolar.

No entanto, ainda há uma dificuldade de compreensão em torno da função das escolas de Educação Infantil, as quais possuem uma cultura organizacional própria, com horários, espaços e materiais que sinalizam a sua especificidade. Assim, as instituições escolares infantis compõem um campo de atuação profissional de diferentes atores que necessitam compreender-se como agentes educativos imbuídos do compromisso diário de educar e cuidar das crianças, colaborando para o seu desenvolvimento integral.

O estudo baseou-se nos aportes legais, nas contribuições de alguns autores, em especial, Fochi (2015), ao abordar sobre as especificidades da escola e dos sujeitos da Educação infantil e Ribeiro (2022), com relação aos saberes necessários para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem na perspectiva das pedagogias participativas. Para além disso, utilizou-se a leitura de artigos científicos no intuito de entrelaçar as reflexões a respeito da temática em investigação.

A Educação Infantil no cenário brasileiro

As práticas de atenção destinadas às crianças no Brasil e a história da Educação Infantil são contextualizadas por diferentes pesquisadores que dialogam sobre o surgimento das políticas públicas de amparo social e educacional para esta faixa etária e situam as diferentes fases históricas desse atendimento, desde o Brasil colonial, expressando as concepções educativas presentes em cada uma delas.

Nesse sentido, muitos autores retratam que a primeira forma de atendimento à infância brasileira foi com a chegada dos portugueses, seguida dos jesuítas, por meio de uma matriz essencialmente religiosa que buscava converter as crianças indígenas ao Cristianismo. Mais tarde, surgem as instituições caritativas, religiosas ou filantrópicas, como locais públicos que recebiam crianças abandonadas e legitimavam o desamparo anônimo dos indesejados, geralmente deixados nas portas de igrejas ou casas e até mesmo, nas lixeiras.

Com o crescimento capitalista decorrente dos processos de urbanização e industrialização, bem como com a incorporação da mulher no mercado de trabalho e as modificações na organização e estrutura familiar, surge a necessidade da criação de espaços de guarda das crianças pobres e abandonadas. Assim, num viés político com ideais liberais que se instaura no país, nascem as creches, inspiradas em modelos educativos franceses. As pesquisas também revelam que o primeiro jardim de infância brasileiro, criado no Rio de Janeiro, caracterizava-se como um ambiente privado, reservado às crianças do sexo masculino, filhos da classe média industrial. Portanto, a educação pré-escolar surge no contexto privado com função de cuidar, higienizar, educar a criança, transmitindo os valores sociais e morais da elite dominante.

Ao analisar a dinâmica de atendimento das crianças menores de sete anos, em locais diferentes do ambiente familiar, desde sempre foi completamente seletiva, sendo organizada em duas modalidades distintas: uma destinada aos pobres e menos favorecidos, como proteção e benefício social; e a outra

direcionada às classes mais privilegiadas economicamente, como possibilidade de ampliação das habilidades. Kuhlmann Jr. (2004, p.182) enfatiza que tais instituições tinham sua origem motivada na construção de uma cidadania que satisfazia os interesses das classes dominantes. Em outro contexto, o autor ilustra que o atendimento das crianças, caracterizado pela assistência,

[...] foi configurado como uma proposta educacional específica, [...] dirigida à submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...] A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista, marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (KUHLMANN JR., 1999, p. 54).

Nesse sentido, essa formatação de atendimento das crianças, embora tivesse ideais inovadores para o período histórico, não correspondia a um projeto educacional de emancipação dos sujeitos, pois o fato de atender de forma distinta uma parcela social, representa uma concepção educacional discriminatória e excludente. Nesses espaços, constituía-se uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista, com um serviço de atendimento de baixa qualidade, em que o objetivo era preparar os indivíduos para que continuassem ocupando sua posição social.

A partir da década de 1970, com a efetivação de um modelo educativo compensatório, onde defendia-se a ideia de que as crianças carentes fracassam na escola por causa da pobreza cultural, a qual impedia que tivessem os requisitos básicos necessários para a aprendizagem, a Educação Infantil recebe maior relevância no cenário nacional. Desta forma, as teorias do desenvolvimento infantil e da psicanálise, dentre outros estudos, começam a fundamentar as práticas educativas, e a Educação Infantil passa a ser vista como um recurso capaz de suprir as carências afetivas, nutricionais e culturais das crianças pobres e resolver os problemas educacionais. proporcionando a elas um bom desempenho escolar. Deste modo, as experiências educativas das crianças, em creches e pré-escolas, começam a ser reconhecidas e então inicia-se a mobilização da sociedade brasileira, por meio de movimentos sociais, para implementação destas instituições na condição de um direito da criança. Oliveira (2005, p. 112) descreve esse cenário de luta por creches ao manifestar que

[...] a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as 'mães crecheiras', os 'lares vicinais', 'creches domiciliares' ou 'creches lares', programas assistencialistas de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo.

Esse cenário perdurou por décadas, até 1988, quando a Constituição brasileira passou a reconhecer a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. E com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, se estabelecem as diretrizes e bases da Educação, onde definiu-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e formalizou-se a municipalização dessa etapa de ensino.

Nesse trajeto constitutivo de políticas públicas direcionadas ao público infantil, compreende-se que a criança é também um sujeito histórico, marcado pelas concepções e configurações de determinado

contexto social, por isso, ao longo do tempo, foi percebida sob diferentes perspectivas. E, destaca-se que a Constituição Federal de 1988, com seus ideais democráticos, representa um marco importantíssimo para a população brasileira, em especial no âmbito educacional. Assim, representa uma possibilidade de ressignificação de uma tradição escolar autoritária, punitiva e excludente que marcou a trajetória educativa do país, e no contexto específico da Educação Infantil, simboliza a superação de uma ideia de assistência ligada ao papel da mulher para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

A função da escola de Educação Infantil na contemporaneidade

Estudos que investigam o cotidiano da Educação Infantil em creches e pré-escolas demonstram que as escolas ainda exercem uma função disciplinadora, mantendo-se como um mecanismo de controle do comportamento das crianças, em que a presença de inúmeras regras e proibições atuam em nome da boa educação e da preparação para o exercício da cidadania. No entanto, a escola com essas características não atende às necessidades de uma sociedade contemporânea, plural e democrática.

Nóvoa (2022, p. 14) fala da necessidade de transformação da escola como um gesto de sobrevivência e metamorfose, apresentando três razões principais para isso:

Primeiro, porque as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade; depois, porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social; finalmente, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum.

Essa perspectiva de mudança vem se concretizando nas escolas de Educação Infantil, as quais foram modificando seus propósitos ao longo do tempo. Não há dúvidas do quanto essas instituições, criadas pela necessidade econômica do capitalismo industrial, contribuíram para a inserção da mulher no mercado de trabalho e para o exercício de outros papéis na sociedade. Por um longo período, o objetivo desses espaços foi o mero cuidado das crianças durante o horário de trabalho de suas mães, mas diante das novas configurações sociais, baseadas na evolução das teorias da aprendizagem e dos estudos da infância, essas escolas precisaram se reorganizar para dar conta da educação dos pequenos. Desse modo, recorreremos às palavras de Fochi (2015, p. 31) que vão ao encontro dessa manifestação.

A escola de educação infantil, ao longo dos anos, vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente, para adultos e crianças que fazem dessa instituição um espaço de cuidado, de socialização, de aprendizagem e de educação. Isso resulta do fato de que, nas últimas décadas, os diversos segmentos da sociedade têm voltado sua atenção para as necessidades das crianças em contextos de vida coletiva.

Seguindo com a ideia do autor, a escola como um contexto de vida coletiva, “é compreendida como um lugar da vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramados e constituídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõem estar em contínuo exercício de construção” (FOCHI, 2015, p. 35). Compreender isso significa um novo jeito de olhar para este espaço e ao mesmo tempo, um novo jeito de conceber as crianças, considerando-as numa condição de sujeitos sociais e relacionais sendo esta a base para as descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

O Relatório de Práticas Cotidianas para a Educação Infantil diz que a função dessa etapa na sociedade contemporânea é “Possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher, a celebrar a diversidade dos demais, a sair da visão exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais.” (BRASIL, 2009, p.12). O referido documento ainda apresenta três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. (BRASIL, 2009, p. 9)

Diante do exposto e consideradas cotidianas nas instituições necessário pensar a mobilização que dê conta da função social, transversaliza estes espaços, que sujeito ativo e respeite a sua sin-

[...] faz-se necessário pensar a mobilização de um currículo para a infância que dê conta da função social, política e pedagógica que transversaliza estes espaços, que reconheça a criança como um sujeito ativo e respeite a sua singularidade.

Quando a complexidade das práticas de Educação Infantil, faz-se de um currículo para a infância política e pedagógica que reconheça a criança como um singularidade.

O compromisso político e pedagógico do professor na mobilização de um currículo para a infância

O currículo é um foco de debate nos Conselhos de Educação, nas esferas Nacional, Estadual e Municipal, pois são estes os órgãos responsáveis pela instituição das diretrizes e bases curriculares dos diferentes níveis e modalidades de educação. O currículo também representa um dos componentes primordiais do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. Definido por Silva (1996, p. 23)

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Partindo dessa reflexão, é possível afirmar que o currículo não é neutro, ele configura-se num instrumento político, uma vez que revela a intencionalidade da escola e mobiliza os sujeitos rumo aos objetivos estabelecidos no projeto educacional. Segundo Sacristán (1999, p. 61), “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Para pensar o currículo na Educação Infantil é imprescindível resgatar a concepção deste termo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais o definem como o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, os professores assumem um papel fundamental na articulação do currículo, pois são eles os principais responsáveis pelas propostas pedagógicas que viabilizam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para tanto, faz-se necessário a superação da pedagogia tradicional que propõe práticas curriculares engessadas que perpetuam erros conceituais e pedagógicos até os dias de hoje. Como diz Gonzalez-Mena (2014, p. 26):

Um currículo não é simplesmente um cronograma de atividades e planos de exercícios para um dia, um mês ou um ano. Não é um pacote de pôsteres, livros, brinquedos e materiais que combinam com os temas do mês. Não é um conjunto de formulários com espaços para preencher sobre o que fazer em cada dia ou estação.

A autora defende um currículo respeitoso para com as crianças e suas famílias, centrado nas relações. Para isso, sugere que professores, cuidadores e educadores infantis possam entender o desenvolvimento típico ou atípico e a diversidade das crianças, que sejam observadores para que possam efetivamente refletir e planejar ambientes e experiências adequadas às necessidades de cada indivíduo ou grupo.

Ademais, pode-se perceber que o papel do professor nas escolas de Educação Infantil não é tarefa simples como muitos pensam. Não basta gostar de estar com as crianças, apesar de isto ser fundamentalmente significativo para o desenvolvimento do sujeito. Pensar o compromisso político e pedagógico de um professor na mobilização de um currículo para a infância implica reconhecer a dimensão complexa desta tarefa, considerando aqui, a complexidade do processo, conforme sinalizado por Morin (2003, p. 38):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Pensar um currículo para a infância a partir da perspectiva de complexidade implica reconhecer a multiplicidade de conhecimentos advindos das diferentes áreas de pesquisa do campo educacional

como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia, a saúde e a conexão de todos estes com os saberes próprios da pedagogia que, segundo Oliveira-Formosinho (2007) tem seu lócus na prática.

Posto isso, resgato as contribuições de Ribeiro (2022) em defesa das pedagogias participativas pautadas na escuta e na participação infantil. A autora afirma que “assumir uma pedagogia que escuta não se trata de escolha apenas metodológica ou didática e sim de uma escolha ética, profissional, política, social relacionada a um projeto de educação e sociedade” (2022, p. 27). Isso reflete o compromisso político e pedagógico intrínseco à prática do professor da Educação Infantil, na mobilização de um currículo para a infância discutido neste tópico. Ainda segundo Ribeiro (2022, p. 33),

Para escutar a criança é necessário, sair da posição de poder absoluto [...], da posição de poder que os adultos como categoria social geracional exercem sobre a categoria da infância e nos dispormos a compartilhar esse poder, e, nessa partilha, aprendemos mais sobre as crianças e suas formas de construção de conhecimento.

Partindo desse viés, é possível compreender a escola de Educação infantil como um espaço de convivência coletiva, que abriga sujeitos, histórias e saberes plurais e necessita consolidar uma nova forma de educar as crianças. Para tanto, os adultos incumbidos dessa educação, especialmente os professores, precisam assumir outros modos de estar no mundo, outros jeitos de fazer, de se relacionar e acima de tudo necessitam aprender a escutar, pois, “se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil (se não impossível) compreender o papel da educação infantil e o que significa docência nessa etapa da educação.” (RIBEIRO, 2022, p. 56).

Baseando-se nisso, a escritora violentamos as crianças ao proempobrecido, com atividades das em datas comemorativas, da escola roubamos suas vozes e gogias participativas simbólica que respeita as crianças e as que promove o movimento das porciona múltiplas experiências formas de linguagem e comunicação dos pequenos.

[...] as pedagogias participativas simbolizam uma perspectiva pedagógica que respeita as crianças e as diferentes culturas infantis, que promove o movimento das vozes e dos corpos, que proporciona múltiplas experiências e dialoga com as mais variadas formas de linguagem e comunicação dos pequenos.

ainda destaca como negamos e porcionarmos um currículo pontuais, muitas vezes pautavazias de sentido, no cotidiano seu tempo. Portanto, as pedazam uma perspectiva pedagó-diferentes culturas infantis, vozes e dos corpos, que proe dialoga com as mais variadas

Considerações finais

Ao retomar o contexto histórico da educação brasileira pode-se considerar que a democratização da Constituição Federal de 1988 foi um grande marco no campo educacional, visto que foi a partir dela que a Educação Infantil tornou-se a parte integrante da Educação Básica, constituindo a porta de entrada das crianças para o acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Além disso, representa uma mudança na maneira de conceber a criança, a qual, a partir de então, torna-se sujeito da educação. E exatamente por esta condição, o ingresso das crianças nas instituições

educativas cresceu significativamente nos últimos anos e tem se dado cada vez mais cedo.

Voltando-se para as perspectivas de um currículo para a infância, que busca garantir as funções da escola de Educação Infantil, e ao mesmo tempo, respeitar e atender as necessidades das crianças, salienta-se que todo processo educativo é impregnado de convicções, princípios e valores. E por isso, um cenário de disputas e escolhas que impactam na constituição do sujeito. Desse modo, compreende-se que essas funções são múltiplas e necessitam estar articuladas para promover o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem estar das crianças.

Portanto, a escola de Educação Infantil compõe um campo de atuação profissional complexo que exige do professor uma variedade de saberes e conhecimentos advindos dos diferentes campos de pesquisa, bem como, predisposição para aprender sobre o universo infantil e, acima de tudo, disponibilidade em tornar-se um investigador da própria prática, pois somente assim é possível alargar as compreensões a respeito do significado de ser um profissional comprometido com o conhecimento, promotor de práticas de qualidade e defensor da escuta e dos saberes das crianças.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para as orientações curriculares*. Brasília: MEC, 2009b. 1 relatório de pesquisa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 22 Ago. 2023.
- _____. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 Ago. 2023.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 Ago. 2023.
- FOCHI, Paulo. *Afinal, o que fazem os bebês no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GONZALEZ-MENA, Janet. EYER, Dianne Widmeyer. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas*; Tradução: Gabriela Wondracek Link. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.
- KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Tradução por Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.
- MORIN, E. Notas para um “Emílio” Contemporâneo. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S.;

PETRAGLIA, I. (orgs). *Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação*. Ed. Cortez, São Paulo: 2003.

NÓVOA, António. *Escolas e professores proteger, transformar e valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis da participação*. Porto Alegre. Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Bruna. *Pedagogia das Miudezas: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

1 Especialista em Metodologia do Ensino da Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo. Curso Normal pelo Instituto Estadual de Educação Maurício Cardoso. Docente da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino. Atualmente, é Assessora Pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto - Soledade/RS. E-mail: luciananevesbatista99@gmail.com.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ESTIMULAÇÃO PRECOCE: UMA PERSPECTIVA NEUROEDUCACIONAL

Silvia Regina da Silveira¹

Resumo

O artigo em questão reflete sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil para o estímulo precoce das crianças com necessidades especiais, buscando provocar inquietação a respeito da necessidade de haver um engajamento mais conciso sobre essas questões. Dentro dessas reflexões serão revisitados argumentos da Neuroeducação acerca do estímulo precoce e das dificuldades de aprendizagem, aspectos fundamentais para compreender a relevância de abordar esse processo a partir da ótica da neurociência, a qual se dedica a investigar a aprendizagem por meio da análise do Sistema Nervoso Central (SNC), que busca na neuroplasticidade uma explicação para o processo de ensino-aprendizagem, investigando as funções cerebrais dos indivíduos. Para esta análise, utilizou-se a metodologia do Estado da Arte/Referencial Bibliográfico, uma abordagem quantitativa que se baseia em dados bibliográficos para fundamentar os argumentos supracitados na pesquisa. Destacam-se autores reconhecidos encontrados em livros físicos e e-books, assim como em artigos publicados em periódicos da Capes, Scielo e Unifesp.

Palavras-chave: Educação Infantil. AEE. Estimulação Precoce. Neuroeducação.

Introdução

Este artigo surgiu da inquietação sobre a importância do Atendimento Educacional (AEE), a partir da Educação Infantil para o estímulo precoce. Em seu contexto, irá abordar a urgência de promover a estimulação precoce no aprendizado de crianças com necessidades especiais e destacar a premência de introduzir programas de Atendimento Educacional Especializado desde a Educação Infantil. Essa intervenção se mostra importante para garantir que a estimulação comece na primeira infância, período imprescindível em que a criança inicia o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. O objetivo é explorar essas questões sob a perspectiva da Neuroeducação, além de enfatizar a necessidade de estímulos contínuos para o progresso das habilidades acadêmicas e sociais das crianças.

A Neuroeducação consiste na integração de estudos interdisciplinares sobre o ensino-aprendizagem, focando sua investigação em compreender o papel da função neurológica no desenvolvimento das dimensões da aprendizagem. Posto isto, este trabalho visa compreender os impactos da

estimulação precoce e enfatizar a relevância de promover tais estímulos a partir dos primeiros anos da Educação Infantil.

Dito isso, é preciso salientar que por meio das intervenções psicopedagógicas decorrentes dos atendimentos dos alunos com necessidades especiais nas salas de recurso multifuncional, esses começam a interagir e a desenvolver-se melhor em sala de aula regular, pois adquirem segurança em seu aprendizado.

Essas intervenções buscam estratégias pedagógicas, pois dentro desse enfoque, os docentes criam abordagens pedagógicas aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, as quais promovem a adaptação do sistema nervoso em formação, conhecida como neuroplasticidade, ocasionando, consequentemente, alterações no comportamento. Daí a necessidade da implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento do aluno desde a Educação Infantil

Portanto, tais questões serão discutidas no decorrer deste, enfatizando que a intervenção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a melhor forma para que esses estímulos aconteçam. Isso se justifica pelo fato de que crianças com necessidades especiais, matriculadas em instituições de Educação Infantil, requerem essa atenção específica, a fim de que suas capacidades e aptidões sejam adequadamente incentivadas para promover seu desenvolvimento, salientando que suas singularidades sejam devidamente consideradas e respeitadas durante esse processo.

Metodologia

Considerando-se que se trata de uma Revisão Bibliográfica, o estudo buscou dados que validassem os argumentos apresentados, embasando-se na metodologia Estado da Arte, a qual consiste em "[...] perceber discursos que, à primeira vista, parecem descontínuos ou contraditórios" (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 40). Conforme mencionado pelas autoras, o estado da arte contribui para analisar os dados coletados e compreender a veracidade das informações embasadas nos argumentos do artigo.

Para tanto, a abordagem adotada foi a quantitativa, cujo propósito é coletar dados específicos sobre o tema abordado. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.158), "a pesquisa bibliográfica é um levantamento geral sobre os principais trabalhos já realizados, relevantes por fornecerem dados atuais relacionados ao tema."

O percurso traçado nesta pesquisa representa apenas uma fração de um vasto campo dentro da educação e da saúde. Autores como SOUZA; MENDONÇA; BARBOSA (2021), COSENZA; GUERRA (2011), MAIA; THOMPSON (2011) BORELLA; SACCHELLI (2021) foram selecionados para essa análise. Utilizaram-se também artigos provenientes da plataforma de periódicos da Capes, Scielo e periódicos da Unifesp.

O foco principal dos estudos foi buscar embasamento específico para sustentar os argumentos. Assim, a análise dos dados coletados conduziu a uma discussão fundamentada na relevância do conhecimento científico, destacando a constante necessidade de pesquisa para aprofundar o tema em

foco. Isso se deve ao fato de que, apesar da interligação entre os tópicos abordados, é evidente uma clara separação, uma vez que as abordagens adotadas para adquirir dados que embasassem a pesquisa foram bastante individuais, havendo pouca integração entre os autores em uma única obra.

Deste modo, percebeu-se que essa temática é complexa e multifacetada, sem uma visão uniforme. As argumentações e reflexões, a respeito dos assuntos abordados, de certa forma são dispersas e desconexas, todavia, ao mesmo tempo, interligadas, isso se deve ao fato de a Neuroeducação ser um campo de estudos recente para Educação, que ainda demanda mais investigação para sua compreensão.

Essa complexidade é evidente devido aos vários contextos que o tema engloba, como a estimulação precoce, a intervenção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Neuroeducação, ramo da Neurociência que busca explicar os processos de aprendizagem por meio do Sistema Nervoso Central (SNC), responsável pela plasticidade neuronal

Educação Infantil e sua responsabilidade

A educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica, tendo como responsabilidade contribuir para o desenvolvimento pleno da criança. Seu propósito reside em fomentar habilidades cruciais no avanço cognitivo, emocional e social dos pequenos, além de promover sua autonomia. Essa premissa encontra respaldo na legislação educacional, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, considerando a revisão do Art. 29 a partir da Lei nº 12.796/13. De acordo com este artigo revisado, “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, 2013).

Adicionalmente, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe à Educação Infantil o compromisso de promover interações e atividades lúdicas que permitam à criança explorar sua identidade, compreender o outro e o coletivo, bem como seu corpo, gestos e movimentos. Isso inclui a apreensão de traços, sons, cores e formas, aprimorando a capacidade de escuta, fala, pensamento e imaginação. Além do mais, visa também possibilitar a compreensão de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, destacando competências fundamentais a serem desenvolvidas por indivíduos nessa faixa etária.

Nota-se aqui a importância do desenvolvimento das habilidades da criança desde os primeiros estágios da vida. Isso levanta uma questão pertinente: qual é o papel da Educação Infantil em relação às crianças com necessidades especiais, que enfrentam desafios na aprendizagem? Seabra e Mendes (2009, apud Cardoso; Mendonça; Barbosa, 2021, p. 78) explicitam que “colocar um aluno com deficiência numa sala de aula sem oferecer recursos que possibilitem que ele enfrente as diferentes situações de forma funcionalmente competente pode não ser suficiente”

Dito isso, cabe salientar a relevância do estímulo precoce para crianças com necessidades especiais.

O estímulo, quando aplicado na um papel elementar no desen- que muitos dos aspectos do dos. Estimular precocemente especiais pode fazer uma dife- vida, permitindo-lhe alcançar de sua jornada.

Estimular precocemente uma criança com necessidades especiais pode fazer uma diferença significativa em sua vida, permitindo-lhe alcançar seu potencial máximo ao longo de sua jornada.

primeira infância, desempenha volgimento, pois é nessa fase desenvolvimento são molda- uma criança com necessidades rença significativa em sua seu potencial máximo ao longo

Não há nada mais crucial do que iniciar esse estímulo durante a primeira fase da educação básica, já que é nesse período que a formação integral se desenvolve. Foi com esse foco em mente que as Secretarias de Educação buscaram introduzir as Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as quais representam um serviço educacional único. Essas salas concentram-se em abordagens interdisciplinares e estratégicas, unindo recursos e práticas pedagógicas direcionadas para promover a acessibilidade e inclusão social.

Os profissionais das Salas de Atendimento Educacional Especializados (AEE), aplicam práticas focadas na identificação e elaboração de recursos pedagógicos. Esses recursos são destinados a superar obstáculos, oferecendo suporte diante das dificuldades de aprendizagem. Eles também trabalham para impulsionar o progresso das habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e sociais, por meio de estímulos constantes, concentrando-se nos desafios do desenvolvimento. Na perspectiva da Neuroeducação sobre tais, Souza, Mendonça e Barbosa (2021, p. 19) destacam:

[...] a cada novo estímulo cognitivo, com base na neurociência cognitiva que indica um universo de possibilidades de dinamizar a aprendizagem, foi possível perceber que as funções cognitivas, com as práticas pedagógicas inclusivas alicerçadas na afetividade e emoções, contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, dentro das suas peculiaridades e possibilidades que foram sendo potencializadas gradativamente, segundo o seu tempo para assimilação e acomodação na relação com os saberes adquiridos.

Assim sendo, durante esta etapa é indispensável proporcionar às crianças estímulos consistentes para a construção do conhecimento, visando potencializar suas habilidades e competências. Esse processo é viabilizado por meio de abordagens pedagógicas que levam em consideração suas características individuais, uma vez que a maneira como cada uma aprende e absorve o conhecimento é singular. Isso ocorre devido à conexão estabelecida entre o saber, a afetividade e as emoções, as quais servem de motivação e impulso para a aprendizagem.

Além disso, o Atendimento Educacional na Educação Infantil contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Ao oferecer suporte às crianças com necessidades especiais desde cedo, as escolas promovem o respeito à diversidade e incentivam a interação entre alunos com diferentes habilidades e características. Isso não apenas beneficia diretamente as crianças com necessidades especiais, mas também promove uma cultura de aceitação e compreensão entre todos os alunos.

O AEE, a Estimulação Precoce e perspectiva da Neuroeducação

A Neuroeducação, ramo da neurociência, explica que é durante a primeira infância, que compreende o período dos 0 aos 5 anos, que o cérebro das crianças está em pleno desenvolvimento no Sistema Nervoso Central (SNC) e demonstra plasticidade neuronal. Segundo os autores Maia e Thompson (2011, p. 21), são inúmeros os vínculos estabelecidos pelo Sistema Nervoso Central e assim:

O cérebro, como estrutura mais desenvolvida e complexa dentro do SNC, tem as atribuições mais complexas dentre as supracitadas, incluindo projeção sensorial e cognição, planejamento e iniciação de movimentos voluntários, processos mentais complexos (pensamento, raciocínio), compreensão e expressão da linguagem, memória e aprendizagem, experiências emocionais e motivacionais

Com base nesse raciocínio, entende-se que a aprendizagem se inicia no Sistema Nervoso Central (SNC) e que as dificuldades de aprendizagem também têm origem nele. No entanto, é válido afirmar que o SNC possui a capacidade de se modificar por meio de estímulos contínuos, os quais podem ajudar a mitigar essas dificuldades.

É preciso ressaltar que quanto mais cedo esses estímulos forem aplicados, melhor será o resultado. Diante disto, percebe-se que a estimulação precoce se torna essencial para o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais desde muito cedo.

Segundo pesquisas em Neuroeducação, a dificuldade de aprendizagem parte da neuroplasticidade cerebral. De acordo com Borella e Sacchelli (2009, p. 162) a plasticidade neural pode ser entendida como a capacidade adaptativa do sistema nervoso em resposta às modificações do ambiente que acontecem em nosso dia a dia, e que essa neuroplasticidade costuma ser maior na infância e vai declinando na vida adulta, sem necessariamente deixar de existir.

Assim, para a aprendizagem, é vital a transmissão de informações, sendo necessário a transferência de informação de um neurônio para outro, um processo que ocorre por meio da interação entre eles. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 13), essa dinâmica ocorre.

[...] geralmente nas porções finais do prolongamento neuronal que leva o nome de axônio. Esses locais, onde ocorre a passagem das informações entre as células, são denominadas sinapses, e a comunicação é feita pela liberação de uma substância química, um neurotransmissor.

Entende-se, então, que é dessa forma que o conhecimento é adquirido e moldado, é onde o vocabulário se expande, a leitura flui naturalmente e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático ocorre de forma consistente. Quando uma criança possui alguma deficiência ou necessidade especial, é imprescindível fornecer um suporte específico e adequado para garantir esse desenvolvimento.

O atendimento individualizado para crianças com necessidades especiais, sejam elas decorrentes de deficiências, transtornos de desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, proporciona condições para o desenvolvimento em áreas como linguagem, cognição, habilidades motoras e emocionais,

possibilitando estímulos constantes em seu aprendizado.

Essa abordagem torna o ambiente educacional receptivo a uma variedade de estímulos, fundamentais para o progresso psicomotor e social das crianças. “estímulos que produzem a reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, resultando em mudanças comportamentais” (SOUZA; MENDONÇA; BARBOSA, 2021, p. 71).

Além do que, ele permite a elaboração de recursos adaptados às necessidades individuais de cada aluno, facilitando para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo a inclusão e proporcionando a socialização dos alunos com necessidades especiais.

Diante disso, percebe-se que a estimulação precoce é indispensável para o desenvolvimento infantil. Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), é enfatizado que o suporte à criança, desde o seu nascimento até os três anos, se dará por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este AEE se manifesta por meio de serviços de Estimulação Precoce, visando aprimorar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em colaboração com os setores de saúde e serviço social.

Sabe-se que a Educação Infantil é fundamental no desenvolvimento da criança, estabelecendo bases essenciais para aprendizados futuros e aprimoramento de habilidades. No entanto, não basta somente inserir uma criança com necessidades especiais em uma sala de aula regular e esperar que ela progrida por si só, sem qualquer apoio orientador para superar as dificuldades. Uma das principais vantagens do AEE na Educação Infantil é a possibilidade de identificar precocemente as dificuldades ou necessidades específicas de cada criança.

Quanto mais cedo essas questões forem detectadas, mais eficaz pode ser a intervenção para proporcionar o suporte necessário. Por isso, é essencial que essa estimulação venha acontecer nesse contexto, permitindo que a criança se desenvolva em um ambiente inclusivo de aprendizado.

Todavia, para que o AEE na Educação Infantil seja eficaz, precisa de “apoio multidisciplinar para que se possam alcançar bons resultados” (SOUZA, MENDONÇA e BARBOSA, 2021, p. 40). Desse modo, é crucial haver uma equipe multidisciplinar de profissionais qualificados, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas, que aliados a psicopedagogos, possam trabalhar em conjunto com os professores regulares. Essa colaboração permite a criação de estratégias pedagógicas individualizadas e o acompanhamento adequado do desenvolvimento de cada criança.

Em vista disso, percebe-se que o Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel essencial na Educação Infantil para estimulação precoce, pois proporciona suporte adequado às crianças com necessidades especiais.

Nele o psicopedagogo desempenha o papel de mediador na modificabilidade cognitiva. Ele observa o comportamento das crianças e elabora estratégias pedagógicas que estimulam o crescimento dos conhecimentos cognitivos, aplicando, recursos e práticas pedagógicas direcionadas às demandas individuais de cada criança. Isso contribui significativamente para o desenvolvimento integral delas desde os primeiros anos de vida.

Face às argumentações supracitadas no corpo deste e refletindo criticamente a respeito dos assuntos aqui abordados, compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil é importantíssimo para a estimulação precoce das crianças com necessidades especiais, pois as dificuldades de aprendizagem são uma realidade que deve ser acolhida, a fim de amparar e eliminar as barreiras impostas a esses indivíduos.

Conclusão

O objetivo deste estudo foi analisar e discutir de maneira reflexiva a necessidade de estimular crianças com necessidades especiais desde a primeira infância, visando seu desenvolvimento integral e inclusão respeitosa no ambiente escolar.

A contextualização deste artigo evidenciou a relevância da estimulação precoce. Quando os estímulos são aplicados desde cedo e há uma progressão contínua, mesmo sem respostas imediatas, observa-se avanço no desenvolvimento, pois o tempo é respeitado, mantendo a motivação e incentivando o aluno na busca pelo conhecimento.

Quando os estímulos são aplicados desde cedo e há uma progressão contínua, mesmo sem respostas imediatas, observa-se avanço no desenvolvimento, pois o tempo é respeitado, mantendo a motivação e incentivando o aluno na busca pelo conhecimento.

Quando os estímulos são aplicados desde cedo e há uma progressão contínua, mesmo sem respostas imediatas, observa-se avanço no desenvolvimento, pois o tempo é respeitado, mantendo a motivação e incentivando o aluno na busca pelo conhecimento.

A abordagem adotada nos atendimentos do AEE funciona como um método preventivo no desenvolvimento integral da criança e inclusivo nas salas de aula, garantindo oportunidades educacionais equitativas para todas as crianças com necessidades especiais.

Sendo assim, utilizou-se a perspectiva da Neuroeducação para enfatizar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender a tais demandas.

Ao estimular precocemente permite-se que tenham oportunidades de aprendizagem coerente a suas demandas, incluindo-as ao contexto social em que está inserida. Dessa maneira, entende-se que é necessário haver políticas públicas abrangentes para oferecer tais atendimentos a todas as crianças da Educação Infantil na rede pública.

É responsabilidade social garantir recursos de aprendizagem aos alunos com necessidades especiais, permitindo que desenvolvam seu potencial e contribuam para a socialização. Conclui-se, assim, que o AEE desempenha um papel imperativo no desenvolvimento precoce das crianças com necessidades especiais, proporcionando abordagens adaptativas que promovem a interação social e o aprendizado, estimulando suas habilidades e potencialidades.

Considerando a plasticidade neuronal nesta fase, a Neurociência destaca a relevância desse período para a transmissão e moldagem das informações no cérebro. Logo, o AEE na Educação Infantil não apenas beneficia individualmente cada criança, mas também enriquece o ambiente escolar, fomentando uma sociedade mais inclusiva e consciente da diversidade humana.

Referências

- BORELLA, Marcella de Pinho; SACCHELLI, Tatiana. *Os efeitos da prática de atividades motoras sobre a neuroplasticidade*. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/rmc.2009.v17.8577>. Acesso em: 06 nov. 2021.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.
- MAIA, Heber; THOMPSON, Rita. Cérebro e aprendizagem: In: *Neurociências e desenvolvimento cognitivo*. MAIA, Heber (Org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 132p.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. Editora Atlas SA, São Paulo, 2003.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. Curitiba: Rev. Diálogo e Educação, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- SOUZA, Rita de Cácia Santos; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa; BARBOSA, Ana Laura Campos (Orgs.). *A Neuroeducação e a Neurociência: tecendo saberes e otimizando práticas*. 1. ed. Sergipe: Criação Editora, 2021.

1 Pedagoga, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Neuro psicopedagogia Institucional e Clínica (Uninter); Educação para Infância: Educação Infantil e Séries Iniciais (Educaminas) e Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação. Atualmente, faz trabalho voluntário na APAE. E-mail: silfg01@hotmail.com.

CONVERSANDO SE APRENDE

É com satisfação que apresentamos neste segundo número da Revista Pedagógica Traços e Traçados, a entrevista com a Irmã Elena Risson. Educadora de longa data, sua trajetória na Comunidade de Soledade tem a marca indelével do trabalho desenvolvido há 70 anos, completados em novembro de 2023, pela Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora Aparecida. Aqui plantaram suas raízes na educação formal, nas escolas de anos iniciais, na Escola anexa ao Ginásio São José e no Instituto Medianeira, que evoluiu para o Colégio Volare, única instituição particular de ensino no município. Também têm atuado intensamente na educação não-formal, através de seu trabalho em aulas de canto, de música, de orientação religiosa e de preparação de profissionais nos cursos de datilografia, indispensável ao trabalho na área de serviços da época. A Irmã Elena, em sua intensa obra, foi alfabetizadora de toda uma geração sendo que, muitos, presentemente, atuam na definição dos destinos de diferentes áreas da vida educacional e política da cidade educadora. Agradecemos, sobremaneira, a disponibilidade e leveza da entrevistada ao abrir-nos, inclusive, a sua história da sua vida, de sua longa vida.

Maria Lêda Lóss dos Santos
Sônia Salete Morais

É com satisfação que apresentamos neste segundo número da Revista Pedagógica Traços e Traçados, a entrevista com:

Irmã Elena Risson

1 *História Pessoal:*

Sou Ir. Elena Risson, filha de Valentin Risson e Júlia Brezolin, nasci no dia 13 de agosto de 1937, em São José do Ouro/RS. Sou a penúltima filha de sete irmãos.

2 *Conte-nos sobre sua trajetória de vida até chegar à Vida Religiosa:*

Nasci em uma família católica, fui batizada no dia 14 de setembro de 1937. Aprendi a rezar as primeiras orações com minha mãe. Com sete anos iniciei a catequese em preparação para o sacramento da Primeira Eucaristia e com oito fiz a primeira comunhão na Comunidade São José.

Com sete anos iniciei os estudos no Grupo Escolar Valzumiro Dutra em São José do Ouro. Com onze anos de idade faleceu meu pai. E após sua morte comecei a ajudar no serviço da casa e criação de ani-

mais. Desde a minha infância dizia que queria ser religiosa. Todos os domingos à tarde participava da catequese na paróquia com interesse. Na família rezávamos diariamente. Primeiro, conheci as irmãs da Congregação de São José, que trabalhavam na cidade de Cacique Doble, na saúde e educação, eu admirava a maneira de ser das irmãs. Mais tarde quando já estava com treze anos chegaram na cidade as Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora Aparecida, para trabalhar no hospital.

Juntas, minha mãe e eu, fomos conversar com as irmãs, manifestando o desejo de querer ser irmã, com o apoio da minha mãe retornamos para casa. E quando completei 15 anos ingressei no juvenato São José, na cidade de Cotiporã em 1953, na época distrito de Veranópolis.

3 *Conte-nos sua história a partir do ingresso na Congregação:*

Em 1953 ingressava no juvenato. Nesta etapa, íamos conhecendo a Congregação, convivência com as irmãs e também havia jovens de diferentes lugares. Havia formação humana e religiosa. Eu ainda estudava na escola das Irmãs, na qual concluí a 5ª série do ensino primário em 1955.

Durante o dia tínhamos horários para trabalhos diversos: cozinha, horta, trabalhos manuais, estudos, momentos de passeios e lazer. Já com 17 anos fui convidada para ingressar na etapa do postulado. No período do postulado, fui solicitada pela Congregação para trabalhar na Vila Santa Luzia, de segunda a sexta, hoje Jardim América em Porto Alegre. Nos domingos, no mesmo local, acontecia às 9h, Celebração Eucarística com os moradores da vila. A etapa do postulado foi de um ano.

Em outubro de 1956 ingressei na etapa do Noviciado, foi um tempo de conhecimento e aprofundamento do Senhor, assumindo os sentimentos de Jesus Cristo. Vivenciamos um tempo de aprofundamento na vida de São Francisco de Assis e Santa Clara de Assis. Tanto a etapa do postulado e noviciado eram feitos na casa onde residia nossa fundadora Madre Clara. Durante esse tempo fui convidada a cultivar: a vida fraterna, cultivo pessoal, conhecimento do carisma e sua finalidade, recebendo assim intensa formação para a Vida Religiosa.

No dia 2 de agosto de 1958 fiz a minha primeira Profissão Religiosa, na Capela Nossa Senhora Aparecida, nossa casa mãe em Porto Alegre, na presença de Dom Vicente Scherer e da nossa fundadora Madre Clara Maria, Irmãs e os meus familiares. Na Primeira Profissão a gente prometeu vivenciar os votos de obediência, pobreza e castidade. Após a minha Consagração foi solicitada pelo Governo Geral da Congregação a vir mora em Soledade para trabalhar como professora.

4 *Sua contribuição na comunidade de Soledade enquanto educadora e religiosa:*

A minha contribuição na comunidade foi marcada por diferentes espaços. Como professora lecionei por vários anos no Ensino Primário, alfabetizando durante dez anos. Fui vice-diretora do Instituto Medianeira de 1985 a 1994. Na evangelização, trabalhei na catequese de crianças, jovens e adultos,

preparando-os para a primeira eucaristia e crisma. Também participei da Pastoral da Criança em várias comunidades. Fui ministra da Eucaristia na paróquia, atuando no serviço de levar eucaristia aos doentes e na celebração da Palavra. Na realização dessas atividades sempre procurei fazer com amor e dedicação dando, assim, minha contribuição religiosa.

5 *Presença das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora Aparecida, em Soledade:*

Nossa Congregação marca presença há 70 anos em Soledade, presença essa muito significativa em diferentes espaços. No ano de 1953, nós Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora Aparecida, chegamos em Soledade com a finalidade de lecionar na Escola Primária do Ginásio São José.

Através da educação, nós irmãs, contribuímos na formação escolar básica. Em 1964, com as instalações concluídas do Instituto Nossa Senhora Medianeira, passamos a ministrar aulas do jardim de infância ao 5º ano. No mesmo terreno, ao lado da escola, estava a nossa residência. Nossa casa abrigava tanto alunas internas que buscavam estudar e se qualificar na cidade quanto juvenistas, jovens que decidiam ser irmãs.

Outra presença significativa foi a Escola Musical Beethoven, fundada em 1º de março de 1960, sob a direção de Ir. Glória Maria Foppa, onde foram ministradas aulas de piano, acordeom, violão, teoria e solfejo. Quando em funcionamento, a Escola Musical colocou em andamento um coral que tinha como primeira finalidade animar as missas dominicais das 10h que eram transmitidas pela Rádio Cristal.

Também funcionou na Medianeira a escola de Datilografia Frei Pacífico, que durante várias décadas preparou mão-de-obra para Soledade, que crescia com a vinda de grupos que aqui instalaram novas indústrias e casas de comércio.

Foram muitas as contribuições das Irmãs ao longo dos 70 anos de presença. Hoje continuamos nossa missão diretamente na Evangelização e na formação para a Vida Religiosa, auxiliando e contribuindo na formação cristã e humana da comunidade soledadense e das jovens que desejam ser irmãs.

6 *Mensagem para educadores, professores e comunidade:*

Neste ano de 2023 celebramos 70 anos de presença nesta terra. E só foi possível pela presença amiga e fraterna de cada pessoa que nos ajudou ao longo do tempo. O sentimento que é forte, a gratidão por cada educador, professores e a comunidade que nos ajudou a construir nossa história.

Desejamos muita luz e alegria na missão de cada um, e que a comunidade saiba que a cada novo dia que amanhece a gente aqui na nossa casa, na oração, trazemos presente na nossa cidade o desejo de continuar acolhendo a quem chega...

EXPEDIENTE

GESTÃO MUNICIPAL

Marilda Borges Corbelini - Prefeita Municipal de Soledade/RS
Sérgio Portela da Silva - Vice-prefeito Municipal de Soledade/RS

EDITORAS ASSOCIADAS

Camila Knopf Flores dos Santos
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade/RS
Silvia Regina Carneiro
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade/RS

CONSELHO EDITORIAL

Ádria Brum de Azambuja - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade/RS
Alessandro Nunes da Costa - 25ª Coordenadoria Regional de Educação/RS
Ana Márcia Vidaletti da Rocha - Diretora Escolar
Clessi Verginia Lando - Diretora Escolar
Cleonice Cimarosti - Conselho Municipal de Educação
Eliara Zavieruka Levinski - Assessoria técnico-pedagógica
Everaldo Silveira da Silva - Coordenador Pedagógico
Flávia Eloisa Caimi - Assessoria técnico-pedagógica
Idionei Oliveira Vieira - Universidade de Passo Fundo/Campus de Soledade/RS
Lenir Ceccon - Coordenadora Pedagógica
Maria Lêda Lóss dos Santos - Presidente da Academia Soledadense de Letras

ARTE DE CAPA

Luis Gustavo Calvi - Depto de Comunicação - Prefeitura de Soledade/RS

TÉCNICO DE INFORMÁTICA E DIAGRAMAÇÃO

Emiliano Ractz da Silva - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade/RS

AUTOR CORPORATIVO

Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade
Endereço: Avenida Benjamim Constant, 67. Soledade/RS - Brasil - Fone (54) 3381-5523

PERIODICIDADE DA PUBLICAÇÃO

Anual, primeiro volume publicado em 2022

VERSÃO ON-LINE

Acesso aberto e gratuito

IDIOMA

Português

ENDEREÇO DE CONTATO

revistapedagogicatt@gmail.com

SOLEDADE
LAFORMANOS E PERSPECTIVAS



Soledade
CIDADE
EDUCADORA