



**PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA
PANDEMIA:**

**RELATO DE
EXPERIÊNCIAS DE
ALUNOS-PROFESSORES
DO MPE**

ORGANIZAÇÃO:

**PROFA. DRA. ANA MARIA GIMENES CORREA CALIL
PROFA. DRA. JULIANA MARCONDES BUSSOLOTI
PROFA. MA. CARMEM LÚCIA CAETANO DE SOUZA**

EDUNITAU

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Gimenes Correa Calil

Prof^a. Dr^a. Juliana Marcondes Bussolotti

Carmem Lúcia Caetano de Souza

(Orgs.)

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PANDEMIA:

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS-PROFESSORES DO MPE



Taubaté/SP - 2021

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa
| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa
| Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas: Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Ma. Sílvia Regina Ferreira Pompeo de Araújo
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa Dra. Cristiane Aparecida de Assis Claro
| Área de Biociências: Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo
| Área de Exatas: Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa
| Área de Humanas: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Consultora Ad hoc: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Equipe Técnica

| NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté
| Coordenação: Alessandro Squarcini

Projeto Gráfico

| Capa e Diagramação: Casa Cultura - www.casacultura.com.br
| Revisão: dos autores
| Imagens: dos autores
| Impressão: Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Ana Beatriz Ramos - CRB-8/6318

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

P912 Práticas educativas na pandemia : relato de experiências de alunos-professores do MPE [recurso eletrônico] / organizadores Ana Maria Gimenes Corrêa Calil... [et al.]. -- Dados eletrônicos. -- Taubaté : EdUnitau, 2021.

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe Modo
de acesso: world wide web

ISBN 978-65-86914-14-6 (on-line)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Formação continuada.
4. Desenvolvimento profissional. I. Bussolotti, Juliana Marcondes (org.).
II. Souza, Carmem Lúcia Caetano de. III. Título.

CDD - 370

Índice para Catálogo sistemático

Educação – 370

Formação de professores – 371.3

Formação continuada – 371.1

Desenvolvimento profissional - 371.1

Copyright © by Editora da UNITAU, 2021

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

CONSELHO EDITORIAL

Douglas da Silva Tinti – UFOP

Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches – PUC-SP

Emília Peixoto Vieira – UESC

Francine de Paulo Martins Lima – UFLA

Márcia de Sousa Hobold – UFSC

Patrícia C. Albieri de Almeida – FCC – UNASP

Simone Albuquerque da Rocha – UFR

Sumário

Prefácio 07

AS CRIANÇAS APRENDEM POR INTERAÇÕES, E AGORA? Significações de uma professora de educação infantil da rede pública em tempos de pandemia 09

Carmem Lúcia Caetano de Souza; Virgínia Mara Próspero da Cunha

FORMAÇÃO DO AUDIODESCRITOR PELO ENSINO REMOTO: uma profissão em ascensão pós-pandemia 28

Luciane Maria Molina Barbosa; Ligia Maria Ribeiro; Mariana Aranha de Souza

CONTEXTO PANDÊMICO: oportunidades a partir da crise 38

Fabiana Alves de Almeida; Mariana Aranha de Souza

GESTÃO ESCOLAR: ações da orientação pedagógica durante a pandemia da Covid-19 45

Michael Santos Silva; Juliana Marcondes Bussolotti

A ESCOLA FECHOU. E AGORA? 56

Marta Baggio Bippus; Ielson José dos Santos; Afonso Antonio Machado; Virgínia Mara P. da Cunha

COMO FICOU O HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO NA PANDEMIA? PERIGO OU OPORTUNIDADE? 65

Adriana Nunes Stein; Mariana Aranha de Souza

A IMPORTÂNCIA DAS VIDEOAULAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA: um relato docente 80

Claudia Nakanichi; Débora Inácia Ribeiro

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PANDEMIA: a educação física por meio de videoaulas e de histórias em quadrinhos 88

André de Araújo Moraes; Virgínia Mara Próspero da Cunha

REAPRENDENDO A DOCÊNCIA COM A PANDEMIA 99

Fabrcia Maria Alberti de Almeida; Cristovam da Silva Alves

ENSINAR MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: relato de experiência sobre as aulas remotas 107

Maria Teresa de Moura Ribeiro; Letícia Santoro Santos de Oliveira; Raissa Alexandra Lopes Duarte

REASSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE: um relato de experiência 116

Renata Andrade Perão; Virgínia Mara Próspero da Cunha

FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma proposta de construção coletiva de conhecimento 126

Fernanda Marcon Moura; Fernanda Cabral de Vasconcellos; Virgínia Mara Próspero da Cunha; Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

JORNAL ETEC E O PROTAGONISMO DOS ALUNOS 137

Débora Lima

APROPRIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA: Desafios do Uso da Tecnologia no Ensino Fundamental 147

Vanessa Godoy Lopes da Silva; Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

ENSINO REMOTO NA MATEMÁTICA: das adaptações à ação social 155

Adriana Raquel Baldessini Bonine; Mariana Aranha de Souza

GESTÃO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ARTICULAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS 163

Fernanda Siqueira Almeida e Fonseca Moraes; Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini; Stefânia de Magalhães Andrade Barbosa; Maria Teresa de Moura Ribeiro

“MATEMÁTICA-MENTE” APRENDENDO DE FORMA MAIS INTERESSANTE 173

Everton Guedes Pereira; Fabrina Moreira Silva; Érica Josiane Coelho Gouvêa

AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PÓS-GRADUANDA EM MEIO A PANDEMIA 181

Fernanda Jardim Maia; Afonso Antonio Machado; Virgínia Mara Próspero da Cunha

O USO DA GEOMETRIA NA ARTE: uma prática contextualizada e interdisciplinar 192

Cíntia dos Santos Magalhães; Juliana Marcondes Bussolotti; Mateus Pin Correa; Maria Teresa de Moura Ribeiro

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: tema relevante em tempos de distanciamento social.

As crianças aprendendo a lidar com suas emoções e sentimentos 203

Joara Aparecida Riberio Schran Gil; Mariana Aranha de Souza

PEDAGOGIA DA PRESENÇA: relato de experiência na formação de professores do Programa Ensino Integral 215

Gisele Pereira de Castro; Lauren Patrícia de Barros Cursino; Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido; Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

DIÁRIO DA QUARENTENA: produção escrita de e-book pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental 225

Zuleika Zamoner; Patrícia Ortiz Monteiro

DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA À SAÚDE DOCENTE 235

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães; Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Currículo dos autores 246

Prefácio

A ideia de fazermos esse livro contendo relatos de experiências era um desejo desde 2019, entretanto, tomou força durante a pandemia, período em que todos fomos pegos de surpresa - professores, coordenadores pedagógicos, diretores, mestrandos.

Em que pesem as preocupações, pesares de familiares contaminados e aqueles que não resistiram à doença, todos tivemos que assumir novas posturas, nova conduta, novas maneiras de lidar com a dor e, ao mesmo tempo, seguir trabalhando.

De repente, todos nos tornamos iniciantes e tivemos que aprender novas tecnologias, novas maneiras de nos relacionarmos através da tela do computador e alguns até da tela do celular.

Cultura digital, ciberespaço, recursos tecnológicos, aplicativos, plataformas. Tudo diferente! Quanta novidade num cenário, muitas vezes, desesperador. Agir e pensar na urgência, na emergência e na surpresa!!

E como se saíram os profissionais da educação?

Muito bem! Aguerridos como são, se reinventaram, se redescobriram, sobreviveram à pressão da mudança e se superaram. Afloraram a criatividade, o empenho, o compromisso redobrado e apresentaram novas saídas, novas condutas, que passaram a ser assimiladas ao seu novo cotidiano.

A ação educativa da gestão da sala de aula e da gestão do conhecimento foram impulsionados pelo engajamento e criatividade desses profissionais corajosos e compromissados com o fazer pedagógico. O desenvolvimento profissional provocado no contexto da pandemia marcará para sempre a metodologia da sala de aula.

Esse livro retrata por meio de relatos de experiências, as mudanças, as possibilidades e os desafios enfrentados na escola e evidenciam alguns pontos importantes já ressaltados pela literatura da formação de professores. O primeiro deles é que nada substitui o bom professor, como aponta Nóvoa. O segundo é o “fator professor” que é o de maior influência sobre a aprendizagem dos alunos, como bem aponta Gauthier et al., e o terceiro, é comunicar o que acontece na escola e na sala de aula, quebrando o isolamento do/a professor/a. É de suma importância, sobretudo, para a valorização do conhecimento profissional construído pela natureza compósita apontados por Roldão que se registrem e se divulguem as ações desenvolvidas na sala de aula.

Desejamos que essa seja a primeira de muitas que rompam o silenciamento dos professores a fim de que divulguem boas práticas pedagógicas, que por serem cotidianas, passam a ser naturalizadas.

Essa coletânea pretende justamente o contrário, desnaturalizar o conhecimento profissional gerado no interior da escola que é característico dos profissionais da educação, e ao revelarmos suas experiências estamos também, valorizando sua prática, seu saber e seu engajamento profissionais típicos da docência e da escola.

Temos orgulho por trabalharmos com profissionais tão gabaritados! Nesse livro encontram-se algumas experiências de egressos e discentes atuais do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Parabenizamos a todos que puderam, nesse momento, compartilhar a sua prática conosco!

Estamos muito orgulhosas por apresentarmos essa coletânea! A vocês e aos que virão nosso respeito e admiração!

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Juliana Marcondes Bussolotti

AS CRIANÇAS APRENDEM POR INTERAÇÕES, E AGORA? SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Carmem Lúcia Caetano de Souza
Virgínia Mara Próspero da Cunha

Introdução

O presente artigo tem como objetivo pôr em evidência as significações de uma professora de Educação Infantil durante o ensino remoto na pandemia da COVID-19. Será abordado o tema da Educação a Distância questionando a expressão “ensino remoto emergencial”, transcorridos seis meses de pandemia. O conceito de inovação também servirá de argumento para o artigo, bem como o de design instrucional. O relato explicitará a rotina de uma das autoras na regência da Educação Infantil, balizada por um Laboratório Digital de apoio às ações docentes, disponibilizado pelo sistema de ensino de sua atuação. Por fim, relata uma proposta de interação musical lúdica que tem como produto uma partitura musical analógica. Conclui que uma maior interação entre família e escola possa ser uma sequela positiva da pandemia, se essa relação reverberar para o preenchimento da lacuna que separa a escola da família, enfatizando que a criança aprende por interações, investigações e brincadeira, independente de quais sejam seus parceiros e do lugar onde esteja.

Espera-se que essas proposições contribuam com o campo de discussão dos reflexos da pandemia da COVID-19 para a Educação Infantil, subsidiando outras reflexões acerca deste tema.

Pra começo de conversa...

Atuamos como professora da Rede Municipal de uma cidade brasileira do Vale do Paraíba Paulista. Percebemos que é comum nas comunidades

educativas a dificuldade de aproximar as famílias da escola e do trabalho pedagógico realizado nas instituições escolares. Acredita-se que se as famílias estivessem mais presentes, compreenderiam melhor a concepção de educação da rede de ensino e apoiariam o trabalho docente, o que traria resultados positivos para a aprendizagem das crianças. Descobrimos na vigência do ensino durante o primeiro ano da terrível experiência pandêmica brasileira a urgente necessidade de investigar a relação família-escola.

A vivência da pandemia da COVID-19, que alterou drasticamente a rotina de todas as escolas, especialmente na Educação Infantil, trouxe também uma oportunidade ímpar de repensar as ações e registrá-las. Desse modo, realizamos aqui uma investigação narrativa acerca dessa mudança didático-pedagógica que ocasionou mudanças também na relação família-escola.

Os dados aqui explicitados foram recolhidos ao longo do ano de 2020 durante a nossa atuação como professora frente a uma turma de 24 crianças de quatro anos e da Sala de Leitura da Unidade Escolar. Foram elencados impressões e pareceres das famílias e das crianças por meio de conversas via *WhatsApp*, via telefone, correspondência escrita e interações síncronas e assíncronas, como por exemplo formulário *Google*. Os dados recolhidos ficaram armazenados em um drive institucional criado especificamente para esse fim por meio de *link do Google Drive* e serviram para compor essa análise de investigação narrativa.

Apresentaremos inicialmente um questionamento acerca das expressões que se tornaram comuns entre os educadores e suas instituições durante a pandemia: ensino remoto emergencial ou aprendizado *on-line*, fazendo um breve panorama dos pressupostos da Educação a Distância. A seguir, trazemos a rotina desta professora durante a pandemia da COVID-19 sem alunos presenciais, no ano de 2020, com seu trabalho pedagógico e avaliativo. Na próxima seção questionamos justamente se houve afastamento ou aproximação entre a escola e a família nesse período. E por fim, concluímos com as significações da professora a partir do referencial teórico aqui apresentado.

Ensino remoto emergencial ou aprendizado online?

De repente, escolas fechadas! Crianças em casa. Professores sem alunos. Todos confinados. E agora? Nenhuma criança deve circular porque pode ser vetor da COVID-19...

A saída, vale dizer, em todo o mundo, foi a Educação a Distância. Distância? O que significa distância quando temos acesso ao mundo na palma de uma mão? A que distância nos referimos? Entre o aluno e o conhecimento? Entre o aluno e a escola? Entre o aluno, seus professores e colegas de turma? Falamos de um ensino não presencial, que postulou-se chamar de Educação a Distância (EaD). A EaD é a modalidade de educação em que professores e alunos estão separados espacialmente, planejada por docentes ou instituições, e que se utiliza de diversas mídias para acontecer, na atualidade, em sua maioria, digitais.

Contudo, essa modalidade de educação, como meio de munir as instituições educacionais de condições de atendimento às novas demandas do ensino, surgiu a partir dos anos sessenta como uma modalidade ágil e eficiente que atenderia a crescente necessidade da universalização do ensino de qualidade. Poderíamos remontar ainda a sua origem às cartas de Platão, ou às epístolas de Paulo, mas se nos detivermos ao seu fortalecimento recente, podemos citar as experiências de ensino por correspondência iniciadas no final do século XVIII, seu desenvolvimento até meados do século XIX (inclusive no Brasil), chegando em nossos dias com a utilização de multimeios que vão desde os impressos, a simuladores *on-line*. Do início do século XX, até a Segunda Guerra Mundial ocorreram diversas experiências que aprimoraram o ensino a distância aplicado por correspondência, até que fossem influenciados pelos meios de comunicação de massa, incluindo-se o rádio e a TV também como ferramentas para sua efetivação. A partir dos anos sessenta, as novas tecnologias da informação levaram a Educação a Distância a um importante salto qualitativo, especialmente no campo da educação secundária e superior.

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil, em seu site oficial, “educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e

professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e mídias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior” (Brasil, MEC, 2017, p. 17). Contudo, na emergência da pandemia da COVID-19, ela precisou ser ampliada a todos os níveis de ensino, até à Educação Infantil.

Perry e Rumble (1987) pontuaram em seu artigo que a característica básica da educação a distância é a comunicação com dupla transitividade, pois já que não estão o professor e o aluno juntos no mesmo espaço físico, são necessários meios alternativos para realizar essa interação. Esse tipo de ensino pressupõe um processo educativo sistemático e organizado com multimeios como estratégias de comunicação. Assim, podemos considerar o fenômeno da Educação a Distância como parte de um processo de inovação educacional, já que trouxe mudanças na forma de interação entre professor, aluno e conteúdo. Entenda-se aqui a inovação conforme proposto por Singer (2019) como processos criados por pessoas e comunidades, baseados em pesquisa e com metodologia clara, acerca da realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais do contexto. Segundo essa autora, as criações e invenções das comunidades inovadoras respondem aos atuais desafios de degradação socioambiental, desigualdade socioeconômica e fragilidade da democracia.

Pinçamos aqui o estudo acerca da EaD apresentado por Belloni (2001) que aponta que a integração das mídias analógicas e digitais de informação e educação no processo educacional como eixo pedagógico central pode ser uma estratégia de grande valia, desde que se considere estas técnicas como meios e não como finalidades educacionais, e que elas sejam utilizadas em suas duas dimensões indissociáveis: ao mesmo tempo como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino e como objeto de estudo complexo e multi-facetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares, de grande potencial aglutinador e mobilizador (Belloni, 2001).

Uma das principais características da EaD refere-se à elaboração e ao desenvolvimento dos cursos. Para tanto, é necessário o trabalho conjunto de uma equipe multidisciplinar de profissionais (professores conteudistas, tutores virtuais, tutores presenciais, web designers, revisores, programadores, entre outros) que irá se organizar para atender às diferentes etapas do projeto, quais sejam: planejamento, produção, divulgação, implementação, avaliação, suporte e coordenação, ou seja, o design instrucional.

Hodges *et al* (2020) afirmam em seu artigo publicado de forma digital na *Revista Educause review*, de Nova Iorque, que “o aprendizado *on-line* eficaz resulta de um planejamento e design instrucional cuidadoso, usando um modelo sistemático de design e desenvolvimento.” Podemos entender o design instrucional como o conjunto de métodos ou estratégias para provocar a motivação e o envolvimento do aluno e os dispositivos que compõe o desenho curricular da instituição. Cada instituição escolar, além de seguir normas e diretrizes do ordenamento central, ainda procura concretizar através do design instrucional sua filosofia de trabalho educacional. Esse é um importante parâmetro da Educação a Distância que vem, paulatinamente, sendo incorporado às demais modalidades de ensino, uma vez que inclui o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração do material didático para a EaD requer uma visão pedagógica diferente do que se faz na educação presencial. O material didático colocado em prática deve estender a mediação pedagógica garantindo ao estudante diferentes possibilidades de aprendizagem. Para pôr em ação o design instrucional, há que se fazer escolhas entre a pedagogia e as tecnologias disponíveis à época. Anderson (2009), em seu artigo traduzido por Mattar (2013), publicado de forma *on-line* em seu blog, faz uma poética comparação da relação entre pedagogia e tecnologia com a dança. Segundo ele, “a tecnologia define o ritmo e o *timing*; a pedagogia define os movimentos. [...] Quando qualquer mudança ocorre, a dança perde a sincronização e todas as partes ajustam suas atividades e seus

planos para retornar ao fluxo criativo da dança. [...] Durante o desenvolvimento de 150 anos da educação a distância, a dança entre tecnologia e pedagogia deu muitas voltas, mergulhos e tempos, mas continua a crescer em popularidade e, mais importante, praticidade, como o único meio para atender às necessidades emergentes dos alunos do século 21 em todas regiões do mundo.” Profética essa colocação!

A educação não presencial (melhor seria empregarmos esse termo do que Educação a Distância) tornou-se a única saída possível para que a educação sobrevivesse à pandemia. As instituições tiveram de tomar decisões urgentes, promovendo mudanças radicais na educação, sem precedentes. Os professores, de todos os níveis de ensino, tiveram que aprender e implantar o ensino a distância, o que os obrigou a improvisar soluções rápidas. Assim foi implementado um ensino remoto emergencial. O tempo típico de planejamento, preparação e desenvolvimento de um curso totalmente *on-line*, com um design instrucional específico, foi suprimido. Acerca do ensino remoto, nos apoiando novamente em Hodges *et al* (2020) em seu artigo publicado de forma *on-line* na *Revista Educause review*, de Nova Iorque, afirmam que “o ensino remoto de emergência (ERT) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse.” Desse modo, passados seis meses de ensino remoto, já não é mais possível falar em “emergencial”, mas *on-line*, uma vez que, devido ao lapso de tempo decorrido, as instituições de ensino foram conseguindo de estruturar para oferecer um ensino nos moldes da Educação a Distância. Contudo, embora as redes de ensino tenham se organizado para atender ao ensino remoto, muitos alunos ainda continuam necessitando de um “ensino emergencial” que atenda sua defasagem de aprendizagem face aos parâmetros mínimos da base curricular e, ainda mais grave, por não terem acesso aos recursos básicos para a educação *on-line*.

Na rede em que atuamos, quando as escolas foram fechadas, tivemos recesso escolar e, na sequência, férias escolares. O retorno seria exclusivamente *on-line*, depois de dois meses e meio. Assim, decorrido esse período, não poderíamos mais falar em “ensino remoto emergencial”. No caso específico da Rede Pública em que nos inserimos, o ensino remoto assumido não foi imediato, já na semana seguinte. Houve um tempo para preparação da instituição, pois depois de terminado o recesso escolar e as férias, os professores ainda tiveram os feriados antecipados. Enfim, neste caso específico, não se trata de um ensino remoto emergencial, pois houve um tempo, embora exíguo, para traçar algumas linhas de ação.

Um dos principais pilares de apoio aos professores para implementarem o ensino remoto rapidamente em nossa rede de atuação, a saber, a rede pública de um município brasileiro do interior paulista, foi o Laboratório de Educação Digital. Esse ambiente de formação e apoio pedagógico foi criado bem antes da pandemia, por meio de uma portaria municipal do ano de 2016, em atendimento a um outra lei municipal de 2014 que preconizava a instalação do programa Escola Interativa para utilização, no ambiente escolar e fora dele, de *hardwares* e *softwares* necessários para a gestão administrativa e a interatividade digital e pedagógica entre os profissionais da educação, os alunos e a comunidade escolar. O objetivo primordial do programa foi promover a inclusão digital e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas da Rede de Ensino Municipal mediante a utilização de tecnologias de informação.

O laboratório aqui apontado atende aos professores da rede de ensino municipal em uma sede própria, com 12 salas equipadas com projetores interativos, dois laboratórios de informática com 106 computadores conectados à *Internet*, 240 *tablets* para uso durante as formações e um setor de informática, responsável pelo suporte técnico dos equipamentos. Nas formações são abordados conteúdos pedagógicos aliados à tecnologia, visando inserir os docentes na cultura digital. A missão do laboratório é promover e implantar gradualmente o uso de tecnologias digitais no processo educacional definindo estratégias, avaliando e relatando resultados. Sua visão é ser reconhecido como um laboratório

de excelência e referência na promoção de competências e habilidades fundamentais para a inclusão da cultura digital na sociedade. Esse laboratório, além de dar subsídios aos professores da rede, no nosso caso, da Educação Infantil, foi balizando a ação dos docentes, no sentido de auxiliá-los na implantação do ensino *on-line*. Segue o link de um vídeo explicativo de uma das formações do laboratório que traz as ações implementadas no período da pandemia: <https://youtu.be/GM585FECsz4>

Ações implementadas durante o ensino remoto

Passamos a enumerar quais foram as ações implementadas por nós durante o isolamento social imposto pela pandemia ou, o design instrucional estabelecido a partir desse momento. Ao voltarmos às escolas, porque em nosso caso, os professores ficaram ministrando as aulas remotas diretamente do espaço físico da escola (e aí está mais um ponto para questionar a expressão “ensino remoto emergencial”), a primeira ação foi a busca ativa, uma forma encontrada para captação dos alunos. Reunimos todos os esforços possíveis para contatar as famílias. Por alguns dias usamos ligação telefônica, correio eletrônico e carta registrada. No contato com as famílias, nosso intuito foi no sentido de encontrar uma mídia que fosse usual para todos, ou pelo menos para a maioria, de forma a estabelecer um ambiente colaborativo. Cada professor, com seu grupo de famílias, elegeu um meio de comunicação diária. As opções escolhidas foram: *WhatsApp* (grande parte das turmas), *Facebook*, ou *Google Classroom*. Em nosso caso específico, as famílias optaram pelo *WhatsApp*, por ser o meio de comunicação mais utilizado por 92% dos grupos familiares da turma atendida por nós.

Depois dessa busca ativa, passamos às aulas remotas, propriamente ditas, com a elaboração de material educacional, atividades interativas e novos modelos de avaliação. Seguindo os documentos que norteiam a rede de atuação, no design instrucional aplicado a partir de então, as propostas didáticas foram elaboradas em conjunto pelos professores de mesmo nível, que as postavam em PDF no portal do laboratório digital

acima descrito. As famílias poderiam acessar essas atividades a qualquer tempo e teriam como compromisso enviar aos professores algum tipo de devolutiva semanalmente, fosse por foto, áudio, vídeo ou mensagem escrita. Além dessas aulas enviadas semanalmente ao portal, ainda fazia parte do novo design instrucional estabelecido, os professores realizarem interações diretamente nos grupos de alunos. Ficou bem nítido aos professores, que as famílias respondiam de maneira muito mais imediata às interações semanais diretas do grupo de trabalho da turma do que às propostas que deveriam ser “baixadas” por meio do portal. Segue um link com exemplo de proposta enviada às famílias: https://drive.google.com/drive/folders/1EeFIYp7K8Qkoq6_JiydssaXTD9Wv5fX?usp=sharing

Como nova forma de avaliação, mensalmente organizamos um jornal mural para compartilhar com as famílias as evidências de aprendizagem do período e até mesmo para incentivar àquelas famílias que se mantinham inertes, sem dar nenhuma devolutiva aos docentes, afim de intensificar o ambiente colaborativo. Fizemos também alguns encontros síncronos com as crianças e familiares por meio da plataforma *Google Meet*. Nesses encontros com as crianças, nosso principal objetivo era fortalecer o vínculo professor-aluno. Com os pais, o objetivo era sensibilizá-los para que percebessem a importância de nos enviarem as devolutivas das atividades realizadas em casa.

Na Educação Infantil, a parceria com as famílias foi imprescindível, pois as crianças não têm ainda habilidades para colocar em prática as propostas, uma vez que isso demanda competências como acessar *links*, baixar documentos, separar materiais e organizar ambientes. É justamente aqui que reside o grande paradoxo da pandemia na Educação Infantil: não nos afastamos mais das famílias, pois precisamos contar com elas para alcançar as crianças, pois elas ainda não têm autonomia para realizar as vivências sozinhas.

Exemplo de uma atividade remota realizada

O Laboratório de Educação Digital acima descrito firmou uma parceria com a TV Câmara do Município a fim de gravar aulas para todos os níveis de ensino. Com o objetivo de continuar oferecendo materiais complementares que pudessem contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças da Rede de Ensino Municipal no período de atividades não presenciais, a partir do dia 10/08/2020 foi dado início à exibição do Programa Aula em Casa, constituído por um conjunto de vídeo-aulas voltadas às famílias/bebês/crianças. Ocorria transmissões pela televisão e o conteúdo também ficava disponível no canal do YouTube da TV Câmara e no site da Prefeitura, possibilitando o acesso via celular e computador a qualquer tempo.

Contextualizo a partir de agora uma vídeo-aula gravada com esses recursos e a devolutiva recebida por uma criança de cinco anos que cursava o Pré II.

Inicialmente os professores que tinham interesse em gravar a vídeo-aula na TV Câmara foram contatados por seus coordenadores para a elaboração do roteiro de gravação. Esse roteiro deveria ser minucioso, embasado nos documentos norteadores da rede e refletir cada momento da aula para facilitar o processo de edição. Elaboramos uma proposta de Musicalização intitulada “explorando o ritmo do monjolo”:

ROTEIRO PARA GRAVAÇÃO DA VÍDEO-AULA

Informações do professor
Nome: CARMEM LÚCIA CAETANO DE SOUZA
Nível: SALA DE LEITURA INTERATIVA (Infantil I, Infantil II, Pré I e Pré II)
Unidade Escolar: XXXXXXXXXX
Proposta
Título da proposta: “Explorando o ritmo do monjolo”
Público-alvo: (grupo etário) Crianças Pequenas (Pré I e Pré II)
Objetivos da proposta: Contato com o ritmo binário, percepção da pulsação rítmica, apreciação musical e corporal, evidenciando o protagonismo da criança, as interações, brincadeiras e investigações musicais.
Previsão de tempo: 10 minutos
Descrição da proposta
Materiais: Pequeno monjolo de madeira, peça artesanal para contextualizar a proposta, bola de tênis, alguns potes de sucata e gravetos, música “Monjolo” (CD “Rodas e Brincadeiras Cantadas – Cia Bola de Meia - https://youtu.be/qJwkGzeoR9A); som de água como “paisagem sonora” (sugestão: https://youtu.be/Js09xXsSti8). <i>Flipchart</i> com sulfite e pincel piloto para registro da partitura analógica.
Ações previstas: Trabalhar pulsação rítmica com o movimento do monjolo, através da música da Cia Bola de Meia. O enquadramento durante a filmagem será de corpo inteiro. A professora não irá se movimentar pelo espaço, mas vai virar de um lado para o outro.
Parte 1 - Apresentação e Acolhida
Música de saudação “hello song”, de Maive Arndt. Trago a música no repertório pessoal, cantada a capela. Apresentação da professora. Acolhimento da professora: “Olá, sejam bem vindos à nossa aula de música da Educação Infantil. Hoje vamos brincar com pulsação rítmica”

Parte 2: A Aula – Desenvolvimento da Prática

Após a música de acolhida, inicia -se o som de água ao fundo. A professora pergunta: “você estão ouvindo esse som?” A partir daí a professora mostra o monjolo em miniatura e faz uma breve explicação sobre o seu funcionamento, contando que irão aprender uma música tradicional do Vale do Paraíba que fala sobre ele. O fundo musical cessa e começa a cantiga “Monjolo”.

A professora cantará junto com o CD fazendo movimentos de batidas dos pés, das mãos e com as mãos no corpo marcando a pulsação e o ritmo binário com o tempo forte no início do compasso. Em seguida, a professora cantará novamente a cantiga à capela, convidando as crianças a marcarem a pulsação com algum objeto que tenha em casa. Poderá sugerir alguma bola, como uma bola de tênis, por exemplo, que auxiliará na percepção do peso no tempo forte. A professora pontuará que, quando a bola bater no chão, esse movimento poderá ser acompanhado de uma batida forte do pé. A professora poderá dar alternativas para as crianças como usar potes de sucata e baquetas improvisadas com colher ou gravetos para a marcação rítmica ou copo de plástico. Outras sugestões: latas de alumínio, potes plásticos, caixas de papelão, colheres de alumínio, madeira ou gravetos para serem as baquetas. As crianças poderão investigar objetos sonoros e criar suas próprias formas para marcar a pulsação, como com a

percussão corporal, por exemplo. Dessa forma, a professora executará duas vezes a cantiga: uma utilizando uma bola e outra com algum material alternativo para dar de exemplo às crianças. Se houver tempo na gravação, a professora executará uma vez mais a cantiga explicando às crianças que poderão fazer o registro da pulsação que estão ouvindo. Ela dará um exemplo utilizando *flip chart*. A professora poderá ainda propor que convidem alguém para jogar a bola um para o outro deixando quicar no chão para reproduzir o som do monjolo e assim, com esse desafio, encontrar a pulsação da cantiga.

Parte 3: Fechamento/despida

Para voltar a calma, inserir novamente o som de água. A professora convida a criança a sentar-se no chão. A proposta será uma auto -massagem. A professora informará que quem tiver realizado a proposta com uma bolinha pequena poderá usá -la também nesse momento, aguçando a percepção corporal e atentando à pulsação rítmica da respiração. Quem não estiver com nenhuma bola fará a auto -massagem com as suas mãos com movimentos circulares.

A vivência descrita pode ser conferida no *link*: https://youtu.be/d6sLvwRPp_s

A proposta acima, uma forma lúdica de Musicalização infantil, vai ao encontro do pensamento de Brito ao descrevê-la como “um trabalho pedagógico-musical que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (2003, p. 9). A pergunta norteadora da proposta foi: como educar a sensibilidade e o desejo de conhecer, chamando a pensar, a sentir e a criar? A escuta sensível promovida pela música pode provocar atitudes investigativas e de criação, como proposto nos documentos norteadores da rede de ensino em questão. Nesse sentido, trabalhar com as questões musicais com as crianças da Educação Infantil pode levá-las a sentir, perceber e refletir sobre o mundo através dos sons. É isso que trago nesta proposta.

Além da escuta, apreciação, investigação e experimentação musical que essa vivência traz, há ainda a proposta de registro das sensações musicais que os estímulos sonoros produzem na criança. Esse tipo de registro gráfico é chamado de *partitura analógica*. Segundo França “a notação analógica é um recurso facilitador da performance, da escuta e da compreensão musicais” (2010, p. 11). A apreensão da notação analógica é mais imediata que a tradicional. Para codificar a partitura tradicional é necessário um longo aprendizado (padrões rítmicos, compassos e divisão), enquanto a analógica tende a se desenvolver naturalmente, como continuidade da movimentação pelo espaço. Surgem, então, pontos, linhas, contornos, emaranhados, arabescos, conforme nos aponta França (2010, p. 11).

Ao participar da vivência pelo Canal da TV Câmara, uma aluna do Pré II realizou a proposta completa, que foi toda documentada em vídeo pela mãe.

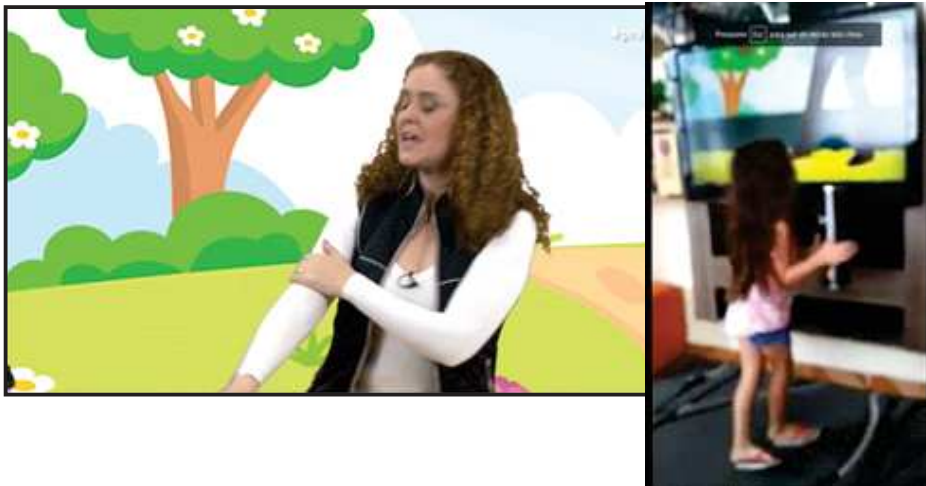
Seguem os principais momentos da aula e a respectiva participação da criança:

Contextualização da proposta (explicando o que é o monjolo e para quê serve)



Fonte: arquivo pessoal

Identificando a pulsação rítmica por meio da percussão



Fonte: arquivo pessoal

Explorando objetos sonoros



Fonte: arquivo pessoal

Experimentando a partitura analógica



Fonte: arquivo pessoal

Auto-massagem e volta à calma



Fonte: arquivo pessoal

Considerações finais

É importante pontuar que, estar com a criança em casa não garante a aprendizagem. Contudo, o professor está tendo a oportunidade de mostrar às famílias das crianças da Educação Infantil que é com vínculo e brincadeira que as crianças aprendem. No novo design instrucional estabelecido com a pandemia, os professores explicitaram aos adultos parceiros das crianças quais os objetivos, conteúdos e expectativas planejadas em cada proposta. Sabemos que esse tem sido um período de desafio para as famílias no sentido de lidar diariamente com seu filho, apoiá-lo na aprendizagem, enfim, mergulhar profundamente em sua identidade infantil. A família está percebendo, paulatinamente, que, independente do espaço em que se encontra, a criança aprende pela investigação e, por isso, continua aprendendo diariamente, mesmo com o isolamento social e a distância física da escola. Embora distante fisicamente das outras crianças da sala de aula, e essa interação com os pares é também muito rica para a aprendizagem, as crianças puderam continuar aprendendo, como ficou evidente na documentação pedagógica recolhida e registrada ao longo da realização das propostas.

Bhering (2009) nos lembra que o ambiente escolar é responsável por desenvolver habilidades no que diz respeito ao envolvimento dos pais e ao encorajamento dos professores a tomarem iniciativas visando a promoção de parcerias, e a melhora do atendimento das necessidades e demandas de pais e alunos. Segundo essa autora, “pais e professores, a partir da iniciativa da escola se reúnem para produzirem ambientes onde as crianças poderão utilizar/ desenvolver/reconhecer seus potenciais da melhor maneira possível.” Durante o período de aulas *on-line* os professores tiveram contato direto e contínuo com os pais pelas plataformas digitais o que oportunizou um ambiente colaborativo de aprendizagem para as crianças. Portanto, é responsabilidade da escola incentivar e iniciar o envolvimento das famílias, comunicando o que for necessário aos pais (Epstein, 1991). De acordo com a perspectiva de Epstein, a natureza do envolvimento dos pais é flutuante e depende de uma comunicação

efetiva. Na educação brasileira parece-nos que pais e professores formam mundos à parte e, portanto, não sabem como se ajudar, se complementar e formar parcerias. Os estudos de Epstein nos apontam que ainda parece longe a eficácia da relação família-escola, mas que esta é uma questão chave para a educação, para o desenvolvimento infantil, para a performance dos professores e principalmente para a melhoria das nossas escolas.

Tivemos assim, durante o ensino *on-line* por nós vivenciado em uma escola de Educação Infantil de um município do Vale do Paraíba paulista, uma pequena mostra de como podem se estreitar os laços de comunicação e compreensão da intencionalidade educativa entre família e escola, e como essa parceria pode de fato, tornar-se real. Apontamos ao longo do artigo como fatores positivos para essa tentativa, as novas formas colaborativas implementadas pelos educadores e a necessidade da própria família se tornar um facilitador da aprendizagem para a criança, ilustrando por meio da proposta musical explicitada. Dessa forma, se aprendem as crianças de forma mais significativa, aprendem também, num processo dialético, as famílias, a escola e os docentes, que a cada dia encontram novas estratégias para sensibilizar as famílias e levar as propostas para todas as crianças. Paradoxalmente, o isolamento social trouxe uma aproximação família/escola que terá grandes benefícios para a aprendizagem da educação pré-escolar na pós-pandemia se essa proximidade continuar reverberando... Para que isso ocorra, deve-se investigar os efeitos positivos na aprendizagem quando do retorno presencial das crianças e toda a equipe-escola precisa avaliar e tomar como prática rotineira o chamamento das famílias para participarem ativamente do processo de aprendizagem significativa dos educandos e continuar implementando ações colaborativas durante todo o ano letivo.

Referências

- ANDERSON, T. The dance of technology and pedagogy in self-paced distance education. Trabalho apresentado no 17º ICDE World Congress, Maastricht. Disponível em: <<http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/2210/1/The%20Dance%20of%20technology%20and%20Pedagogy%20in%20Self%20Paced%20Instructions.docx>>. Traduzido por MATTAR, J. Em: <http://joaomattar.com/blog/2013/01/23/danca-da-tecnologia-e-da-pedagogia/> (2009). Acesso em 01.dez.2020.
- ANDERSON, T. Dron, Jon.. Três gerações de pedagogia de Educação a Distância. Traduzido por MATTAR, João. *EAD em Foco*, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/162>. Acesso em 01.dez.2020.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Sept. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008>.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para cursos de educação à distância [Internet]. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 01.dez.2020.
- BRITO, T. A. Música na Educação Infantil. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- FIGUEIREDO, M. J. F. S. A.. A relação escola-família no Pré-Escolar: contributos para uma compreensão. Repositório da Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/1937>.
- FRANÇA, C C. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.2, n. 2, setembro de 2010.
- GAZZOTTI, D. Emoção, experiência e ensino-aprendizagem: um olhar para o sujeito na educação infantil. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo *et al*(orgs.). Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: Edufpi, 2016.
- HODGES, C. B., *et al*. The difference between emergency remote teaching and online learning. O texto deste trabalho está licenciado sob o [Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). *Revista Educause review*, New York, 2020.
- MATTAR, J. *et al*. Competências e funções dos tutores online em Educação a Distância. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01026982020000100222&script=sci_arttext. Acesso em 01.dez.2020.
- MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. Tradução de Wilson Azevêdo, revisão de José Manuel da Silva. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 1, 2002.
- NUNES, I. B. Noções de educação à distância. *Revista Educação à distância nrs. 4/5, Dez./1993-Abr./1994*. Brasília, Instituto Nacional de Educação à Distância, p. 7-25, 1993/1994.

PERRY, W. R. G. A short Guide to education. Cambridge: Internacional Extension Collete, 1987.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, Currículo Rede de Ensino Municipal, São José dos Campos, 2019.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em revista, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796006.pdf>. Acesso em 01.dez.2020.

VYGOTSKY, L.S. (1934) A Construção do Pensamento e da Linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. 1. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. (1933-1935) A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

FORMAÇÃO DO AUDIODESCRITOR PELO ENSINO REMOTO: UMA PROFISSÃO EM ASCENSÃO PÓS-PANDEMIA

Luciane Maria Molina Barbosa

Ligia Maria Ribeiro

Mariana Aranha de Souza

1. Introdução

Em março de 2020, instituições brasileiras suspenderam as aulas presenciais como medida restritiva de enfrentamento à pandemia do novo coronavírus, intitulado COVID-19, que teve como epicentro a cidade chinesa de Wuhan e se alastrou pelo mundo todo. A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou o distanciamento social e, em virtude da situação de emergência de saúde pública, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) publicou em 17 de março de 2020, no Diário Oficial, a Portaria nº. 343 que autorizava em caráter excepcional a substituição do ensino presencial por ensino remoto. (BRASIL, 2020)

Devido à impossibilidade de administração de conteúdo educativo e da interação presencial entre alunos e professores em ambiente físico escolar, o currículo e a metodologia convencional precisaram ser reanalisados e readequados a uma metodologia ativa em ambiente virtual e tecnológico, com o uso de plataformas digitais como Moodle, Google Drive, Classroom, Zoom, WhatsApp dentre outros.

Cursos livres, técnicos, de extensão e universitários, por exemplo, tiveram a didática repensada para melhor explanação de conteúdo, compartilhamento de materiais, saneamento de dúvidas e comunicação interativa entre os docentes e discentes. Os cursos para formação do profissional audiodescritor também sofreram adequações quanto à metodologia de ensino, o chamado Ensino Remoto Emergencial.

Hodges *et al* (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de

entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos.

É sustentado na argumentação de Hodges *et al* (2020) que Tomazinho (2020) afirma que não estamos fazendo educação ou ensino a distância, mas praticando um ensino remoto emergencial.

Este relato de experiência pretende demonstrar que a presença de audiodescriptores ficou em evidência no cenário da pandemia, em que produtos e serviços na Web necessitaram de maior acessibilidade para absorver o público com deficiência. Assim buscou-se inserir no cenário formativo os cursos de capacitação profissional com enfoque na audiodescrição de objetos estáticos e dinâmicos.

Desde a pandemia, nota-se que tem sido adotado o aprendizado empírico, teoria da pirâmide defendida pelo educador Edgar Gale e pelo psiquiatra William Glasser, ambos norte-americanos, que enfatizam a metodologia em que o aluno ganha mais autonomia para pesquisa, questionamentos, busca por soluções por si próprio e compartilhamento de percepções com colegas e professores, resultando em um conhecimento multidisciplinar.

Assim, devido a experimentação do ensino remoto estar sendo um exercício inesperado ou não programado de uma metodologia pouco conhecida para alguns, e até desconhecida para muitos que só eram atores da modalidade de ensino presencial, entende-se que é importante que as formações busquem entender junto aos seus públicos-alvo a aceitação de mudanças no sentido de transformarem no todo ou em parte a relação ensino-aprendizagem de maneira mais consensual possível, estimulando a prática e buscando formas de minimizar resistências.

2. Justificativa

A audiodescrição é uma tradução intersemiótica que traduz imagens por meio de palavras. Ela permite a inserção do usuário nos âmbitos educacional, cultural e social. É por meio dela que o usuário de audiodescrição é capaz de formar na mente a imagem do que é narrado ou lido e, conseqüentemente, compreender o contexto em que aquela imagem foi inserida.

Os usuários que se beneficiam da audiodescrição são pessoas com deficiência visual, com baixa ou perda total da visão, pessoas com surdocegueira e com deficiência intelectual, autistas, disléxicos, idosos, crianças, analfabetos e o público em geral.

Segundo o Censo 2010, quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, declarou ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus), ou possuir deficiência mental/intelectual, sendo que 6,5 milhões possuem deficiência visual (IBGE, 2010).

No Brasil, em 6 de julho de 2015, instituiu-se a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania.

A segunda parte da LBI fala sobre Acessibilidade e Ciência e Tecnologia, tratando do acesso à informação e à comunicação e do uso de tecnologias assistivas. Um dos exemplos está a oferta de recursos de audiodescrição, legendagem e janela de Libras nas produções audiovisuais, no Art. 67 (BRASIL, 2015)

Com relação ao âmbito educacional, a audiodescrição provém empoderamento, autonomia e condições igualitárias de acesso a materiais educacionais, inclusive os que contenham conteúdos imagéticos, a todos os alunos, minimizando barreiras comunicacionais que impeçam a amplitude de conhecimento e aprendizado.

Considerando que a educação é um direito garantido a todos por lei e que dentre os profissionais de audiodescrição atuam os consultores, pessoas com deficiência visual, não se justificaria a descontinuidade, mesmo que de forma provisória, de cursos de formação de audiodescritores durante o cenário pandêmico e mutante. Com o objetivo de suprir as necessidades desse público estudantil, as professoras Luciane Molina e Ligia Ribeiro ressignificaram as práticas pedagógicas do curso de audiodescrição “Esculpindo Imagens com Palavras”, que realizaram antes da pandemia, para os novos cursos e oficinas de mesma intitulação que foram ministrados em ambiente virtual durante o isolamento social, que contaram com a participação de aproximadamente 265 alunos de várias regiões do Brasil e do exterior.

3. Objetivo

O objetivo deste trabalho é relatar as experiências das docentes Luciane Molina e Ligia Ribeiro em cursos de audiodescrição no processo formativo remoto, abrangendo o propósito da criação do curso, que foi ministrado em várias turmas e em períodos distintos, o formato adotado, as vantagens e entraves decorrentes do ensino em um ambiente virtual, os resultados obtidos e as considerações finais sobre a formação do audiodescritor pelo ensino remoto, título deste artigo.

4. Metodologias empregadas no curso

Os cursos foram ministrados pela plataforma virtual Zoom, o que possibilitou o compartilhamento de slides, imagens e vídeos de forma fácil e eficaz, inclusive para alunos com deficiência visual. O conteúdo imagético apresentado em slides, por exemplo, continha texto alternativo, recurso tecnológico que propicia uma descrição sucinta sobre as imagens, que é capturada por um leitor de telas como NVDA, JAWS, DOXVOX, entre outros, e posteriormente convertida em discurso sintetizado.

Os leitores de tela são softwares que, interagindo com o Sistema Operacional do computador, capturam as informações em texto e as transformam em fala. Mas em todos os leitores de tela, não existe a leitura automática das imagens, sendo necessária a audiodescrição. Por exemplo, em fotografias, símbolos, diagramas, gráficos, desenhos deve haver um texto descritivo para que o leitor de tela faça a leitura das imagens, que pode ser introduzida no texto de algumas formas: em texto alternativo na caixa de texto, uma legenda abaixo da figura ou um texto dentro do próprio contexto de escrita.

Para as formações, foram previamente estabelecidos dias e horários, que poderiam ser flexibilizados em decorrência de força maior, bem como o limite máximo de 60 alunos por turma para que as atividades síncronas realizadas em aula pudessem ser desenvolvidas dentro do período estipulado e os alunos tivessem melhor aproveitamento do conteúdo ministrado.

Como recursos midiáticos, foram utilizadas as plataformas remotas Google Drive e Moodle como repositório de materiais e produções audiovisuais para fácil acesso dos alunos, o aplicativo WhatsApp como recurso de interação entre o professor e demais colegas e para comunicações necessárias durante todo o curso, e e-mails para envio e recebimento de atividades assíncronas que foram propostas, incluindo as de final de curso. Dentre as atividades de conclusão, destacam-se exemplos de trabalhos que foram veiculados no canal do YouTube intitulado *Look by Sound* (RIBEIRO, 2019), criado pela professora Ligia Ribeiro somente para trabalhos de audiodescrição, sem fins lucrativos:

- Audiodescrição Autorretrato (ANDRADE, Geone; RIBEIRO, Ligia; BARBOSA, Luciane, 2021), pode ser acessado pelo link [\(3562\) Audiodescrição Autorretrato - YouTube](#)
- Audiodescrição Natal de Scooby Doo e sua turma (RAMOS, Alex. et al., 2021), que pode ser acessado pelo link [\(3562\) Audiodescrição de Natal Scooby Doo e sua turma - YouTube](#)
- Audiodescrição do comercial da Coca-Cola. (SANTOS, Bianca;

RIBEIRO, Ligia; BARBOSA, Luciane, 2021), que pode ser acessado pelo link [\(3562\) Audiodescrição comercial Coca Cola - YouTube](#)

- Audiodescrição “Maravilhas do Mundo” (DOURADO, Larissa, et al, 2020), que pode ser acessado pelo link [\(3562\) Audiodescrição As Maravilhas do Mundo - YouTube](#).
-

4.1. Vantagens da formação remota em audiodescrição

Os alunos puderam assistir às aulas por computador ou smartphone, de qualquer lugar: casa, escritório, na rua, no carro. Além do conforto e da praticidade, há o fator custo-benefício, que reduz o gasto do aluno com transporte, alimentação, estacionamento, entre outros.

As aulas foram gravadas e disponibilizadas em uma pasta do Google Drive, um elemento facilitador, haja vista que os alunos puderam ver e rever o conteúdo em caso de dúvidas ou em decorrência de falta. As professoras tinham à disposição o fácil acesso a materiais complementares ao conteúdo. Durante as aulas era possível realizar uma pesquisa rápida em materiais armazenados em drives específicos ou até mesmo em websites, na internet, por exemplo.

A formação remota propiciou melhor interatividade e participação ativa dos alunos nas atividades propostas. O cooperativismo e a sociabilidade foram marcantes durante todo o curso. As dúvidas puderam ser tiradas durante as aulas. Para isso, os alunos acionavam o recurso de erguer a mão da plataforma, o que possibilitava melhor controle sobre a ordem de fala e questionamento, ou inseriam as dúvidas na aba de chat. Para questionamentos pós-aulas, os chats via WhatsApp foram recursos eficazes para a troca de informações e esclarecimentos adicionais sobre o conteúdo abordado em aula.

4.2. Entraves do ensino remoto emergencial na formação de audiodescritores

Alguns alunos tiveram problemas de conectividade com a internet em decorrência da falta de sinal. Isso ocorreu tanto através do uso de smartphone como por computador. No entanto, deve-se levar em consideração que o número de acessos à internet durante o período pandêmico, teve um aumento entre 40% e 50%, segundo dados da Anatel - Agência Nacional de Telecomunicações (LAVADO, 2020), o que gera lentidão geral na rede.

Outro ponto desfavorável está relacionado ao controle de participação dos alunos, visto que as plataformas virtuais possibilitam que tanto a webcam como o microfone estejam desligados durante as aulas e a escola ou os professores não podem obrigar os alunos a deixar tais equipamentos abertos. Como alternativa, durante as atividades remotas, as professoras intercalavam a participação dos alunos solicitando-lhes que fizessem alguma atividade ou manifestassem opiniões sobre algum conteúdo ministrado. Assim era possível perceber se o aluno estava prestando atenção à aula.

Outro fator desfavorável do ensino remoto é o fato de que o aluno pode estar acompanhando a aula online de um ambiente em que é possível ouvir barulhos internos ou externos, por exemplo, latidos de cães, piados de pássaros, crianças brincando, pessoas falando e outros ruídos. Em algumas aulas, isso ocorreu durante a explanação das professoras, ocasionando perda de foco do grupo. Uma solução aplicável foi solicitar aos alunos que desligassem o microfone e o abrissem apenas no momento da fala.

5. Resultados alcançados

Em um estudo reflexivo, as aulas das turmas do curso “Esculpindo Imagens com Palavras”, ministradas em ambiente virtual, obtiveram êxito.

As dinâmicas realizadas, a metodologia empírica ativa utilizada e a facilidade de acesso ao conteúdo e materiais complementares foram de suma importância para captar o interesse dos alunos por executar as atividades síncronas e assíncronas propostas, discutir em aula em completa interação com os demais colegas e assimilar mais rapidamente o conteúdo ministrado. Segundo a aluna Janina Daou (2020): “O curso de audiodescrição foi um importante pontapé inicial para querer mais. O foco é a prática. Aos alunos são apresentados problemas que serão resolvidos individual ou coletivamente, ou seja: aprendemos fazendo”.

A motivação para aprendizagem é algo que pode ser construída, segundo Bacich e Moran (2017, p. 43). A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores.

Como ressalta Galvão Filho (2005), a tecnologia assistiva é “toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência”. Os alunos com deficiência visual também puderam ter autonomia para interagir de forma direta com os demais colegas por meio da tecnologia assistiva.

[...] Durante as formações percebeu-se que as pessoas com deficiência visual constroem seu conhecimento a

partir dos mesmos conceitos e referências visuais daqueles que veem, mas o fazem de modo próprio: com suas experiências, através de todos os sentidos que possuem, como o tato, o olfato, a audição etc. As dificuldades para a pessoa com deficiência visual apreender o que está sendo exibido não decorrem da falta de referências visuais, mas da maneira pela qual estas lhes foram transmitidas de modo a formar seus conceitos. (MOTTA, 2010, p.22)

Como se tem visto nos muitos exemplos de sucesso alcançados pela aplicação da audiodescrição em outras mídias, esse recurso trouxe a esse espaço formativo, significativa contribuição para a aprendizagem dos alunos com e sem deficiência, pois aumenta o senso de observação e amplia a percepção de tudo que é visual.

A pandemia da COVID-19 nos deu a certeza de que as transformações tecnológicas são progressivas e de que as instituições de ensino precisam se adequar a elas o quanto antes para não se tornarem obsoletas.

Referências

ANDRADE, Geone; RIBEIRO, Ligia; BARBOSA, Luciane. Audiodescrição Autorretrato. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BQN_FIRDJrw. Acesso em: 17 set 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Presidência da República. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Portaria 343, de 18 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF. s. 1, n. 53, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/PORTARIAN342DE17DEMARODE2020DelegacompetenciaaoSecretrioExecutivo.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

DOURADO, Larissa. et al. Audiodescrição As Maravilhas do Mundo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wat2L_ARims&list=PLcA84eFY6PknUa7069cgoMy2EpggEPuOx&index=2&t=530s. Acesso em 17 set 2021.

GALVÃO FILHO, T.; DAMASCENO, L. L. Tecnologias Assistivas na Educação Especial Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 2005.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas, São Paulo, v. 2, p. 15-33, 2015.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 10 set. 2021.

RAMOS, Alex. et al. Audiodescrição Natal de Scooby Doo e sua turma. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v7PWN68VsL8&t=1163s>. Acesso em: 17 set 2021.

SANTOS, Bianca; RIBEIRO, Ligia; BARBOSA, Luciane. Audiodescrição do comercial da Coca-Cola. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_qEwcN70jc. Acesso em: 17 set 2021.

SILVA, Regina. Revista Educação. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/>. Acesso em: 15 set. 2021.

Contexto pandêmico: oportunidades a partir da crise

Fabiana Alves de Almeida

Mariana Aranha de Souza

1. introdução

Em 11 de março de 2020 foi declarado pelo diretor geral Tedros Adhanom da Organização Mundial da Saúde a pandemia de Covid-19 causada pelo Coronavírus (Sars-Cov-2) (UNA-SUS, 2020) devido ao grande potencial de contágio. Diante deste cenário o mundo precisou se reinventar e a educação, entre outros setores, foi impactada.

No Brasil, no Estado de São Paulo, na semana do dia 16 a 20 de março de 2021 as escolas receberam os/as estudantes a fim de fazer as orientações sobre a doença que se espalhava rapidamente e na outra semana as instituições de Educação Básica e de Ensino Superior fecharam as portas e davam início ao ensino remoto emergencial.

Neste período, atuava na vice direção da escola, no entanto havia passado por um procedimento cirúrgico e fui afastada por ser considerada grupo de risco, findando este momento na gestão, voltei para as minhas turmas, dois 9º anos do Ensino Fundamental II, no qual eu lecionava Língua Portuguesa e Projeto de Vida e a 1ª série do Ensino Médio com Língua Portuguesa e Literatura de uma escola estadual do Vale do Paraíba.

Na ocasião por conta do contexto acadêmico foi solicitado a montagem de grupos no aplicativo de mensagem WhatsApp com as turmas, além disso a escola optou por criar salas no “Google Sala de Aula” a fim de enviar os roteiros aos/as estudantes. Alguns colegas tiveram muita dificuldade para organizar essas ferramentas e me procuravam, uma vez que já usava a tecnologia como recurso pedagógico e tinha uma certa familiaridade.

Foi um período muito desafiador, haja vista que todos e todas tiveram que se adaptar a uma nova realidade que foi imposta de forma muito

repentina e muitos/muitas colegas sentiram-se angustiados e incapazes, pois não sabiam lidar com as tecnologias. As cobranças foram surgindo e muitas formações foram ofertadas, mas o excesso de informações também foi um fator dificultador.

É relevante promover uma reflexão acerca dessa situação vivida, e ainda presente, tão desafiadora e quais aprendizados gerados a partir do ensino remoto emergencial. Essa experiência conduziu-me a função que exerço hoje: Professor de Apoio a Tecnologia e Inovação (PROATEC) instituído pela Resolução SEDUC 07/2021 de 11 de janeiro de 2021. (SEDUC, 2021)

Considerando esta experiência, este relato tem por objetivo analisá-la a partir da contextualização teórica sobre o ensino remoto emergencial e formação continuada de professores.

2. Resultados e discussão

As mudanças ocorreram rapidamente, era preciso prosseguir com o currículo e minimizar os efeitos que este distanciamento, certamente, ocasionaria. Eram horas em frente ao computador e/ou celular a fim de atender as novas necessidades. As demandas educacionais exigidas retrataram o aumento da carga horária do/da professor/professora no modelo remoto, uma vez que o/a docente permaneceu conectado por um período muito maior e sem a devida remuneração. (SANTOS; SILVA, BELMONTE, 2020).

As exigências eram muitas e as incertezas também, no início era solicitado que todo o conteúdo fosse trabalhado, no entanto, foi percebido que era impossível transpor o modelo presencial para o modelo remoto e foi sugerido desenvolver as habilidades essenciais de cada componente curricular. Também foi percebido que os/as estudantes não tinham equipamentos para receber tanto material, como vídeos, podcast, entre outros.

O novo formato exigia de todos e todas na prática o aprender a aprender. Sobre isso Santos e Boruchovitch (2011, p.05) destacam que:

“Podemos aprender a aprender, isto é, pôr em funcionamento estratégias para adquirir conhecimentos, graças à interação com outros agentes sociais [...]”. As trocas entre pares foram fundamentais a fim de atender as novas demandas e garantir minimamente a aprendizagem para os/as estudantes e aos/as docentes.

2.1 Ensino Remoto Emergencial

Diante da obrigatoriedade do distanciamento social, o ensino remoto emergencial a princípio de forma síncrona, ou seja, aula em tempo real tornou-se uma alternativa viável, ainda que infelizmente, não alcançasse todos e todas, uma vez que em um país desigual há muitas famílias que são excluídas digitalmente. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2021), “Os dados ainda indicam que a falta de dispositivos, como computadores e celulares, e o acesso à Internet nos domicílios dos alunos estão entre os desafios mais citados pelos gestores escolares (86%)”.

Diferentemente da Educação a Distância (EAD) que é pensada e estruturada para atender aqueles e aquelas que têm interesse nesta modalidade, o ensino emergencial remoto foi oferecido a fim de minimizar os impactos educacionais durante o afastamento da escola que utilizou de diferentes recursos tecnológicos com o intuito de manter a rotina dos/das estudantes. Rondini; Pedro; Duarte (2020, p.43) explicam como se deu essa alternativa: “Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise”.

Os sistemas educacionais não tiveram tempo para se adaptar a nova realidade, os/as docentes tiveram que repensar o seu formato de aula, fazendo uma transposição das aulas presenciais para o ensino remoto, utilizando de plataformas, aplicativos a fim de garantir as aulas e a proximidade dos/das estudantes e assim ocorreu na escola em que eu atuava.

Dentro deste contexto, muitos e muitas colegas se viram assustados com a migração para o ensino remoto emergencial, haja vista que não faziam uso da tecnologia nas aulas presenciais e desse modo tiveram que buscar apoio entre os pares. Colaborei, especialmente, com uma professora em final de carreira, porém muita interessada em desenvolver novas habilidades e aprender sobre este universo. Fazíamos muitas trocas acerca dos roteiros que precisam ser enviados semanalmente, como pode ser observado na figura 1.

Figura 1 - Preparando os roteiros para o ensino remoto emergencial – mar/2020



Fonte: arquivo pessoal

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo promoveu várias formações sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), bem como sobre acolhida destes/destas estudantes no ciberespaço e as habilidades essenciais que deveriam ser desenvolvidas, no entanto, eram muitas informações, muitas exigências, muita pressão e muitos/muitas colegas relatavam sobre o excesso de trabalho, além de toda carga emocional que uma pandemia provoca.

Os/as estudantes também estavam preocupados e exaustos com excesso de atividades para serem realizadas. Organizei algumas reuniões online, no entanto, poucos participavam e aqueles/aquelas que estavam

presentes não abriam a câmera, não queriam falar ou tirar dúvidas sobre o conteúdo e sim relatar sobre o incômodo que o distanciamento social trazia, diziam ainda que não imaginavam o quanto gostavam da escola.

Os/as docentes da escola queriam saber como organizar reuniões, também pediam ajuda para utilizar as plataformas Meet, Teams, Secretaria Escolar Digital e, principalmente o Aplicativo do Diário de Classe oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, desta forma ao ensinar, eu também aprendia.

2.2 Formação continuada de professores

A formação continuada deve fazer parte dos objetivos de qualquer profissional, no entanto, quando se fala da profissão docente, há uma necessidade constante de atualização, aprimoramento e aprofundamento. Com a pandemia, o ensino remoto emergencial foi necessário e o uso dos recursos tecnológicos deixaram muitos/muitas docentes preocupados, pois não lidavam com a tecnologia que já estava presente no contexto educacional.

Perrenoud (2000) destaca que os espaços mudam, bem como o público a ser atendido, para tanto a formação contínua se faz necessária, haja vista que “[...] os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução” (PERRENOUD, 2000, p. 156).

A formação continuada é uma forma de aprofundar e aprimorar conhecimentos e de administrar a própria carreira. A busca pelo processo formativo permitiu-me desenvolver novas habilidades a serviço da educação e, conseqüentemente, pude colaborar com meus/minhas colegas neste momento de incertezas e novas demandas.

A formação continuada valoriza o protagonismo do/da docente possibilitando mais autonomia e segurança para atuar e enfrentar os desafios inerentes a vida profissional, independentemente, da fase da carreira que se encontra. Ela se faz necessária como respostas para superar e transpor os obstáculos encontrados. (GATTI, BARRETTO, 2009).

Entre alguns cursos de especializações que realizei, o curso em Formação em Educação a Distância pela Universidade Paulista – UNIP em 2019 ampliou meus conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades que contribuíram para que eu pudesse ter condições de lidar e ajudar aos/as colegas no contexto pandêmico que gerou o ensino remoto emergencial. Neste caso, a formação continuada cumpriu o seu papel.

3. Considerações finais

Morin (2013, p. 100) afirma que é necessário “Aprender e enfrentar a incerteza”. Foi neste cenário de incerteza e crise que a oportunidade se fez presente na minha carreira profissional, uma vez que ao me colocar à disposição para dividir alguns conhecimentos elementares de tecnologia e o uso que já fazia dela em minha prática pedagógica fui convidada para atuar como Professor de Apoio a Tecnologia e Inovação (PROATEC) como ilustra a figura 2.

Figura 2 – Atuando como PROATEC – Mar/2021



Fonte: arquivo pessoal

O ensino remoto emergencial trouxe diversos aprendizados, um deles foi evidenciar o quanto a formação continuada é relevante aos/as docentes, haja vista que as mudanças ocorrem, independentemente, da nossa vontade e outro aspecto, não menos importante, é o trabalho entre pares, tão necessário dentro dos ambientes educacionais. Esses dois elementos trouxeram a mim, novas possibilidades.

Referências

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL [CGI.br]. Dificuldade dos pais para apoiar alunos e falta de acesso à Internet foram desafios para ensino remoto, aponta pesquisa TIC Educação. 2021. Disponível em: <https://www.cgi.br/> Acesso em: 23 set. 2021.

GATTI, B.; BARRETO, E. S.S.; Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

MORIN, E. Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (Org.). 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. Inter Faces Científicas. Vol. 10 n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128> Acesso em: 22 set. 2021.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B.R. COVID-19: ensino remoto emergencial e a saúde mental de docentes universitários. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil [online]. 2021, v. 21, n. Suppl 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFpK6PHF/?lang=pt#> Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, O. J. X.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. Psicologia: Ciência e Profissão [online]. 2011, v. 31, n. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/hdjppDHpKCFbsdr4B7Xrj5k/?lang=pt#> Acesso em: 23 set. 2021.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SEDUC, de 7-1-2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%207.HTM?Time=20/09/2021%2013:48:44> Acesso em: 20 set. 2021.

UNA-SUS. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso em: 17 set. 2021.

Gestão escolar: ações da orientação pedagógica durante a pandemia da Covid-19

Michael Santos Silva
Juliana Marcondes Bussolotti

1. Introdução

O presente capítulo versa sobre a “Gestão escolar: ações da orientação pedagógica durante a pandemia da Covid-19” e relata as ações de acompanhamento e/ou participação a partir da orientação de escola na área pedagógica no decorrer da pandemia da Covid-19. O autor deste relato, é docente efetivo do componente curricular de Arte em uma Rede Municipal de Ensino situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba – SP, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) e desde 10 de agosto de 2020 atua como orientador pedagógico de uma escola.

Com o advento da pandemia, a suspensão das aulas foi a opção adotada pelo município a no qual atuo, sendo em junho de 2020 a data de retorno do calendário letivo, a partir do trabalho dos profissionais da educação presencial nas unidades escolares para preparação de propostas não presenciais direcionadas aos estudantes com acesso pelo *Google Forms*, distribuição de atividades impressas na escola e/ou videoaula pela TV Câmara do município (AQUINO, SOUZA, 2020; SILVA, BUSSOLOTTI, 2020a).

Após o retorno do calendário letivo, focalizei a minha ação docente na elaboração de atividades não presenciais (AQUINO, BUSSOLOTTI, 2020; AQUINO, SOUZA, 2020; SILVA, BUSSOLOTTI, 2020a) e na realização de conversas com artistas nas diferentes linguagens da Arte, uma vez que “a circunstância do isolamento social mobilizou para a ação de promover conversas com artistas, sendo direcionadas para os estudantes do ensino

fundamental, veiculada por uma plataforma de compartilhamento de vídeos e encaminhada por um aplicativo de troca de mensagens” (SILVA, BUSSOLOTI, 2020b, p. 164).

Já no início de agosto de 2020, devido à licença gestante de uma orientadora de escola, e minha participação no processo seletivo interno, fui convidado para ser gestor escolar nesta unidade, a partir da função de orientador pedagógico. Em uma sexta-feira, estava eu elaborando formulários para os alunos e na próxima segunda-feira, competia a mim a atribuição de apreciar os formulários dirigidos aos estudantes do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental de uma escola com cerca de 800 alunos. Para além das propostas não presenciais, ainda tinha o desafio de mediar quatro reuniões pedagógicas intituladas “Horário de Trabalho Coletivo (HTC)” e, sobretudo, de conhecer pessoas e os seus distintos saberes profissionais, a constituição da minha identidade profissional, agora direciona-se para voos complexos, pois:

[...] acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, ao listarem as atividades administrativas, as intervenções disciplinares, o acompanhamento dos projetos elaborados por órgãos centrais para serem executados nas escolas e até o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, parece-nos que sobra pouco tempo para fazer o acompanhamento aos professores. Essa atribuição, que é potencialmente formativa, fica esmaecida diante de outras atribuições (ALMEIDA, PLACCO, 2014, p. 490).

Tais atribuições foram se inserindo na minha nova rotina profissional, a cada semana, mais que visualizar propostas não presenciais, tinha a oportunidade de perceber histórias docentes, escutar pessoas e os seus anseios, de dialogar sobre currículo e concepção de ensino. Com a finalização do ano letivo, a partir de fevereiro de 2021, fui instigado a continuar na orientação pedagógica em uma nova escola.

De 800 estudantes, passei a acompanhar a trilha de aprendizagem de aproximadamente 1000 alunos e isto ampliou a minha noção sobre responsabilidade da gestão escolar e das experiências que posso potencializar e justamente por estas vivências que escrevo neste texto. Acredito que relatar tais ações, oportuniza reconhecer o saber da experiência de cada proposta, visto que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 21).

Diante do exposto, as próximas seções apresentarão ações de acompanhamento da prática docente e mediação: escola, estudantes e famílias no contexto da pandemia.

2. Acompanhamento da prática docente

Para além de preparar atividades a partir do *Google Forms*, disponibilizado a cada segunda-feira pelo portal da instituição, visualizei professores dia após dia num processo de reelaboração de suas estratégias didáticas. As três primeiras propostas foram desenvolvidas em 2020 e a quarta no primeiro semestre deste ano. A seguir, destaco essas ações exitosas:

2.1 Calculando com a Prô



A professora Alessandra Duarte de segunda-feira a quinta-feira às 15:00, aguardava os seus alunos no Google *Meet* para trabalhar o cálculo; mesmo tendo poucos alunos em alguns dias, Alessandra antes de cada aula, colocava o convite no grupo de *WhatsApp* da turma, além de conversas individuais com alguns pais para incentivar a participação.

A docente compreendia o contexto de ensino presencial, por isto, estruturava encontros rápidos – aproximadamente de 50 minutos –, mas permanecia a constância – segunda-feira a quinta-feira –, pois o seu objetivo era evitar a defasagem dos alunos, uma vez que o Currículo Municipal (IZUMI et al, 2021) estruturado a partir do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017) possui como habilidade a resolução e elaboração de situações-problemas (habilidades: EF04MA41**, EF04MA06A e EF04MA06B).

O grande diferencial de Alessandra em seus encontros pelo Google *Meet*, foi o uso do site: <https://classdash.aulaemjogo.com.br/> para promover desafios matemáticos aos estudantes, mediando a aprendizagem da multiplicação e divisão.

2.2 Jogos pelo WordWall



Em continuidade ao relato, realço a prática das professoras do primeiro da escola, Cristiane Santos, Iria Vaz e Roseli Santos que semanalmente inseriam em suas propostas semanais jogos modelados a partir das habilidades propostas pelo Currículo por meio do site: <https://wordwall.net/pt>.

Cada jogo era preparado e inserido no Google *Forms*, assim como gerado a versão para impressão, sendo essa opção destinada aos estudantes que retiravam as propostas na escola, ao invés de acessar o portal da instituição. A aprovação dos jogos foi unânime pelas crianças, o que propiciou a inserção para além dos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática e a partir do vídeo criado pelos professores <https://youtu.be/cxuebRimuM>, socializei-o em HTC com os docentes dos Anos Finais, o que possibilitou a criação de jogos para os estudantes inseridos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola.

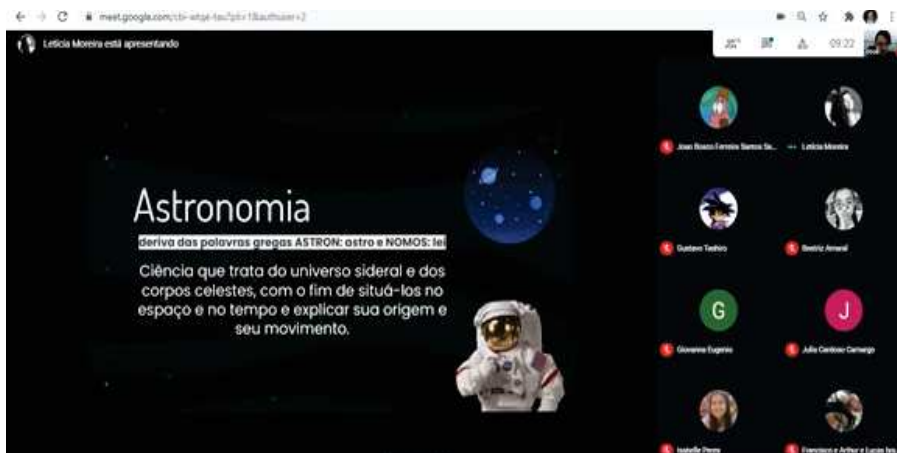
2.3 Viajando com as Histórias



A partir da semana de Retomada Pedagógica, organizada pela equipe gestora e o corpo docente, as professoras Darlene Santos, Joselea Sabóia e Valéria Peres começaram a pensar em como manter o vínculo emocional com os alunos que não participavam das aulas síncronas. A primeira ação foi estruturar um bilhete personalizado com o avatar (figurinha) de cada professora que foi encaminhado nominalmente em cada atividade impressa.

Em um segundo momento, as docentes estruturaram uma ação para retomar a leitura diária. Para garantir o acesso à leitura dos alunos que retiravam as atividades impressas a cada semana, era disponibilizado um livro com recadinho de incentivo. A ação semanal permitia a troca dos livros oportunizando diversidade de gêneros textuais inseridos no Currículo de Língua Portuguesa (SANTOS et al., 2021) e assim ampliar o contato com os alunos.

2.4 Prepara OBA



Com o início do ano letivo, ocorreu o retorno gradual dos estudantes para o ensino presencial, uma vez por semana para o 3º, 4º, 6º, 7º e 8º ano e duas vezes por semana para o 1º, 2º, 5º e 9º ano, bem como a oportunidade de conhecer o cotidiano escolar de uma nova escola. Ao receber o e-mail com informações sobre a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), comuniquei os demais membros da equipe gestora como seria o processo para 2021 e consultei os professores de Ciências dos Anos Finais da escola sobre a possibilidade de apoio aos estudantes interessados.

Elaborei um *Google Forms* para coletar os nomes dos alunos empenhados em participar, o que obtendo-se o retorno de 32 estudantes. A partir desta lista de interessados, foi criado um grupo de *WhatsApp* com a participação dos docentes: Ana Luiza Muler, Letícia Moreira e Luis Machado e os alunos.

Outra proposição, foi a realização de três encontros via *Google Meet* com estes alunos, de modo híbrido, ou seja, com alguns estudantes participando da sala de aula na presença das professoras e os demais pela plataforma. Vale citar, que nestes encontros conduzidos por Ana Luiza e Letícia, além da explanação dos conceitos, tornou-se o momento para tirar dúvidas e compartilhar os resultados dos simulados indicados, o que promoveu a participação de cerca de 70% estudantes que responderam o

formulário na 24ª edição da OBA e 1 aluno na 15ª edição da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG) virtual, tendo como resultado dez medalhas, sendo cinco de Ouro na OBA e 1 de bronze na MOBFOG.

3. Mediação: escola, estudantes & família

Nesta seção, destaco a ação realizada no decorrer de 2020 como estratégia de diálogo escola-família, compreendendo o “[...] quão imprescindível é considerar as famílias para o processo de ensino e aprendizagem” (SILVA, BUSSOLOTI, 2020a, p. 205).

3.1 Círculo de Paz Virtual



A proposta de Círculo de Paz Virtual surgiu a partir da equipe gestora junto aos docentes para refletir sobre como comunicar os pais e responsáveis numa dinâmica de relação horizontal. Diante da cultura da escola de promoção de Círculo de Paz, optou-se pela transposição para o não presencial, a justificativa foi estabelecer um contato mais afetivo com os estudantes e as famílias, a partir de um momento de escuta ativa, em consonância com competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017).

O primeiro Círculo de Paz Virtual abordou as possibilidades de construção de um mundo melhor com encontros via *Google Meet* com alunos dos Anos Finais e a palestra da psicóloga Juliana Ribeiro com toda a comunidade escolar sobre “Habilidades socioemocionais para crianças em tempos de pandemia”.

Já o 2º Círculo de Paz Virtual ocorreu com o bate-papo pelo *Google Meet* direcionado aos pais e responsáveis, acerca da empatia enquanto capacidade de desenvolvimento de um olhar cuidadoso e amoroso, conduzida pela psicopedagoga Claudia Marcelino.

A partir destes dois momentos virtuais em 2020, notei a relevância de uma comunicação clara e próxima com as famílias, o que levo comigo a partir de lembranças memoráveis. Neste ano, com o retorno gradual para o presencial, a equipe gestora da qual participo tem expandido as ferramentas de comunicação com a comunidade escolar, a partir de *live* pelo *Instagram* da unidade escolar e pelo canal do *YouTube* a partir do site <https://streamyard.com/>.

4. Considerações

Este relato, ao narrar as propostas: “Calculando com a Prô”, “Viajando com as Histórias”, “Jogos pelo Wordwall” e “Prepara OBA”, apresentou descrições do fazer docente diante do contexto de ensino não presencial oriundo da pandemia Sars-Cov-2, em que os profissionais da educação mesmo distantes dos seus estudantes fisicamente fizeram-se presentes em prol da aprendizagem. Nota-se nestas quatro propostas, além de alinhamento com os documentos norteadores como BNCC (BRASIL, 2017) e Currículo Municipal (IZUMI, 2021; SANTOS, 2021), ações de empenho pedagógico capazes de reconhecer o contexto social e cultural dos alunos.

E, diante do reconhecimento da localidade, possibilitou o acolhimento das necessidades de aprendizagem e emocionais dos estudantes. Com o retorno gradual das aulas presenciais, transitar entre o presencial e não presencial tornou-se realidade.

Ademais, espera-se que a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) seja incorporada no cotidiano escolar com maior acessibilidade e naturalidade, visto que quando bem empregadas oportunizam ricas estratégias didáticas, bem como de aproximação da escola e as famílias. Finalizo este texto, agradecendo aos professores pela dedicação e oportunidade de aprendizado, assim como às equipes gestoras por todo o apoio.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, V. M. N. S.. Formação Continuada de Professores no contexto de Trabalho: do prescrito ao executado. Revista @mbienteeducação, v. 7, p. 485-493, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/497/473>. Acesso em: 18 set. 2021.

AQUINO, Edilaine Isabel Ferreira; SOUZA, Mariana Aranha de. Elaboração de atividades de Arte em tempos de pandemia: uma experiência com o trabalho em mutirão. In: LAMIM-GUEDES, Valdir. (Org.). A Educação na Covid-19: a voz docente. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4037300>.

AQUINO, Givandelson de Oliveira; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. Trabalho colaborativo de professores de Arte em tempos de Pandemia. In: LAMIM-GUEDES, Valdir. (Org.). A Educação na Covid-19: a voz docente. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4037300>.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

IZUMI, Adriana et al. Currículo de Matemática. Rede de Ensino Municipal, Ensino Fundamental.v.1. São José dos Campos - SP, 2021. Disponível em: <https://portaledusc.blogspot.com/p/curriculo-sjc.html>. Acesso em 11 out. 2021.

SÃO PAULO. Currículo Paulista: Etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

SANTOS, Erika Borgati dos et al. Currículo de Língua Portuguesa. Rede de Ensino Municipal, Ensino Fundamental.v.1. São José dos Campos - SP, 2021. Disponível em: <https://portaledusc.blogspot.com/p/curriculo-sjc.html>. Acesso em 11 out. 2021.

SILVA, Michael Santos; BUSSOLOTI, Juliana Marcondes. Ensino e Aprendizagem em Arte não presencial: escola, estudantes e famílias. In: LAMIM-GUEDES, Valdir. (Org.). A Educação na Covid-19: a voz docente. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4037300>.

SILVA, Michael Santos; BUSSOLOTI, Juliana Marcondes. Interações artísticas em tempos de Covid-19: relações entre os artistas e a aprendizagem em Arte. In: LAMIM-GUEDES, Valdir. (Org.). A Educação na Covid-19: a voz docente. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4037300>.

A ESCOLA FECHOU. E AGORA?

Marta Baggio Bippus
Ielson José dos Santos
Afonso Antonio Machado
Virgínia Mara Próspero da Cunha

1. Introdução

A escola fechou. E agora? "E agora José? A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu..." (DRUMMOND, s/d, p.23).

O presente relato de experiência aborda o momento em que as escolas de educação básica foram fechadas devido ao aumento e propagação do Covid-19. No dia 17 de março de 2020, os meios de comunicação noticiavam o fechamento das escolas e que seria necessário o isolamento social para a contenção da pandemia que se instalava.

Diante disso, o cenário educacional precisou passar por modificações para que de alguma forma pudesse auxiliar seus alunos e começou-se a pensar no que poderia ser feito e em como a escola poderia atuar frente ao cenário pandêmico que avançava em todo o Brasil.

A rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, antecipou as férias e os feriados dos professores e funcionários. Nesse período, tudo ficou parado, tivemos um verdadeiro *lockdown* educacional, crianças em casa, sabe-se lá com quem e como. Sem acesso a nada, sem livros, sem cadernos, um verdadeiro apagão.

No ano de 2020, muitos foram os desafios impostos pela pandemia aos alunos e professores. Com a implantação do ensino remoto emergencial, esses desafios aumentaram, pois professores e alunos tiveram que se desdobrar para lidar com aulas síncronas e assíncronas. Após o encerramento do período de férias, os professores passaram a elaborar, inicialmente, atividades que seriam impressas e entregues às famílias: dava-se início ao ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, destacamos a importância de se refletir sobre como o ensino remoto emergencial impactou alunos e professores nos primeiros meses de sua implantação. Professores com uma nova demanda digital, plataformas inovadoras, conceitos espetaculares, mas havia o desconhecimento e o despreparo por parte de todos os envolvidos, do terreno a ser desbravado. Do outro lado, alunos sem a menor infraestrutura digital, celulares aquém das necessidades que estavam sendo propostas. E agora, José?

Em um primeiro momento, foi necessária a criação de grupos de *WhatsApp* para o acompanhamento dos alunos e atendimentos aos pais. Isso gerou mais uma demanda ao professor e, conseqüentemente, um aumento de trabalho “extrassala-de-aula”, com dúvidas dos pais que surgiam a qualquer dia e horário, o que resultou em uma situação exaustiva. Por outro lado, esse acompanhamento e contato direto com a família trouxe uma proximidade maior com a escola, algo que deveria existir sempre, mas que na prática sabemos do abismo que existe entre as instituições escola e família, o que certamente gerou um fator positivo nesse movimento imposto.

No decorrer do período, a rede municipal passou a adotar o *Google forms* para facilitar o envio de atividades às famílias, ocasionando a implantação de *email* institucional para todos os alunos. Vídeos autoinstrucionais de como usar essas ferramentas foram feitos pela gestão escolar, pelos professores e pela Secretaria de Educação.

Passaram-se a ser realizados plantões de dúvidas com as crianças via *Google Meet*, reunindo três turmas no total de 90 alunos. No entanto, quando estavam presentes, no máximo, 20 alunos na reunião *online*, essa quantidade dificultava o trabalho. A adesão era muito baixa. Muitas mães saíam para trabalhar e levavam o celular, muitos celulares não conseguiam a instalação do aplicativo, muitas crianças precisavam dividir o celular com um par de irmãos dentro de casa, dentre outras dificuldades apresentadas.

A Secretaria de Ensino observou a necessidade de os professores frequentarem uma formação sobre o ensino híbrido, como trabalhar com alunos não-presenciais, como apresentar determinados conteúdos de

forma remota, toda a questão didática e pedagógica, situações que necessitaram serem revistas e ajustadas.

Muitas foram as estratégias adotadas pela escola, a fim de garantir a equidade de acesso em um momento no qual as desigualdades “brotavam” em todos os cantos. Manter as atividades impressas a todas as crianças, escalonar os dias dos plantões de dúvidas para que as crianças que dispunham apenas de um único aparelho celular em casa pudessem participar sem prejudicar o irmão matriculado em um outro ano e a distribuição de chips para alunos mais carentes, foram ações primordiais que fizeram a diferença durante esse período.

Como estratégia para motivar os poucos alunos que participavam, os professores envolvidos passaram a utilizar a gamificação como recurso didático para engajar e motivar os alunos que ali estavam semanalmente.

Recursos como *Wordwall*, *Khan Academy* e *Escola Games*, além de jogos e brincadeiras que as crianças desenvolviam usando recursos disponíveis em casa (como por exemplo: procurar algum objeto), a partir de uma descrição feita pelo professor, foram essenciais para dinamizar as aulas. Esses instrumentos renderam aos encontros momentos ricos e prazerosos, influenciando diretamente no aprendizado das crianças. Com isso, foi possível fidelizar esse pequeno público.

Queremos então, como objetivo principal, evidenciar os impactos que alunos e professores sofreram com a implantação do ensino remoto emergencial. Em seguida, descrever as ações que amenizaram os impactos e, finalmente, mostrar a importância do papel formativo e reflexivo presentes ao longo de todas as etapas.

Como método de pesquisa, utilizamos uma perspectiva qualitativa que visa “abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios)” (GIBBS, 2009, p.8), e assim, entender, descrever e explicar fenômenos sociais.

Entendemos que “diferentes enfoques podem ser abordados em pesquisa qualitativas, enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos” (GIBBS, 2009, p. 9), mas que apresentam algumas características comuns, por exemplo, que os pesquisadores querem ter acesso a

experiências. Neste caso, consideramos que as pesquisas qualitativas consideram o contexto e os casos para tentar entender uma questão em estudo.

2. Resultados e discussão

Ao refletirmos sobre os impactos do ensino remoto no ensino-aprendizagem das crianças, neste caso relatado destacamos a ausência de recursos tecnológicos, a falta de acesso à internet e/ou equipamentos defasados que não comportavam ferramentas como, por exemplo, o *Google Meet*. No decorrer do período de afastamento das crianças da escola, alguns problemas foram sendo amenizados, como o acesso à rede por meio de *chips* fornecidos pela Secretaria de Educação do município.

Outro fator que causou preocupação é o distanciamento da criança da escola, que entendemos acarretar prejuízo, não só na aprendizagem, mas também nas relações interpessoais que são estabelecidas no espaço escolar, uma vez que a escola é um ambiente rico que propicia o contato com inúmeros valores culturais, além, é claro, o conviver e o relacionar-se com o outro.

Outro impacto observado que a pandemia acabou por aflorar, o qual já estava latente, foi a pouca ou nenhuma formação por parte dos professores para lidar com ferramentas tecnológicas. Cabe salientar que o uso das TIC's, por exemplo, já era previsto no núcleo de estudos básicos de formação para as Licenciaturas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e reexaminado pelo Resolução CNE/CP nº 1/2006. Nos atentando à leitura da Resolução, compreendemos que os professores, ao menos uma boa parcela, já teria passado por algum tipo de formação inicial para lidar com essas tecnologias, mas não foi o que efetivamente constatamos em suas práticas.

Outro conceito, um pouco mais recente, mas que data da mesma época das TICS é a gamificação. Segundo Schlemmer(2014), "O termo gamificação (gamification) começou a ser utilizado pela indústria de jogos

em 2008 e se popularizou a partir de 2010. Desde então, vem sendo amplamente utilizado em diversos contextos, entre eles a educação" (p. 77).

Esses dois elementos, TIC's e gamificação, evidenciam uma lacuna na formação e atuação de professores em relação ao uso da tecnologia nos meios educacionais. Corrobora com essa afirmação Manfredini (2020), que destaca:

Essa condição não permitiu a muitos professores a prática e a dominação do ensino por meio de ferramentas tecnológicas. E quando foram impelidos de lecionar a distância, levaram consigo todas as dificuldades decorrentes desse desconhecimento, não o tendo obviamente como aliado. (2020, p.76)

Certamente, frente a este contexto emergencial que a pandemia nos impôs, teríamos inúmeras dificuldades para lidar com essas ferramentas tecnológicas não habituais na rotina escolar.

Na tentativa de minimizar o impacto negativo causado pelo não domínio dessas ferramentas tecnológicas, foi oferecida pela rede municipal uma formação sobre o Ensino Híbrido. Assim, os professores puderam sanar parte de suas dificuldades em lidar com a tecnologia em sala de aula. Nessa oportunidade, foram apresentadas ferramentas que puderam auxiliar no trabalho com o ensino remoto, como por exemplo: *Google Classroom, Meet, Podcast, Zoom, Skype, Microsoft Teams, Mentimeter, Google Forms, EducaPlay, Padlet*, entre outros.

Uma vez amenizados os problemas de conexão com a entrega nos chips (acesso dos alunos) e de formação de professores, essas plataformas e ferramentas digitais descritas acima, desempenharam um importante papel na nova abordagem dada aos conteúdos curriculares que precisavam ser ministrados e trabalhados.

Macedo (2007) confirma que a comunicação e compreensão de conteúdos precisa ser considerada e apresentada por meio de outros recursos além da leitura e escrita, numa perspectiva construtivista, e os

jogos foram apresentados como instrumentos de aprendizagem. Ao estimular a ludicidade em um contexto de ensino-aprendizagem, o professor auxilia no processo de ensino, uma vez que o lúdico está fortemente presente na criança.

Segundo Macedo (2007), excetuando as necessidades básicas de sobrevivência das crianças (repouso, alimentação), brincar é a principal atividade das crianças. Quando os professores propuseram a gamificação (uma das propostas utilizadas nesse novo contexto de aprendizagem), eles estavam, na verdade, reforçando o que é o jogar "um dos sucedâneos mais importantes do brincar" (MACEDO, 2007, p. 14).

De acordo com Schlemmer:

Vinculado ao mundo dos games, surge o conceito de gamificação, que consiste em utilizar elementos presentes na mecânica dos games, estilos de games e forma de pensar dos games em contextos não game, como forma de resolver problemas e engajar os sujeitos. Esse conceito tem sido apropriado pela área da educação, possibilitando a construção de situações de ensino e de aprendizagem capazes de engajar os sujeitos, de forma prazerosa, na definição e resolução de problemas, contribuindo para repensar o contexto educacional formal. (2014, p. 74)

Portanto, o jogar é brincar. Porém, em um contexto em que regras devem ser respeitadas e objetivos predefinidos devem ser alcançados, o jogar é uma brincadeira organizada e é uma necessidade da criança. Outro aspecto importante que podemos destacar na gamificação é a possibilidade de a criança ser protagonista de sua própria aprendizagem.

Em outras palavras, de acordo com Schlemmer (2014):

A gamificação do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista; e enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em

grupo, o que do ponto de vista da educação nos leva à perspectiva epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica. (p.77)

Essa nova maneira de lidar com o conhecimento, proporcionou um maior engajamento das crianças envolvidas nos plantões de dúvidas. Isso porque, para Moran (2018), os alunos foram motivados intimamente, logo a aprendizagem é mais significativa.

Noutra perspectiva, podemos considerar como extremamente positiva e relevante. Como nos lembra a Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227).

Para Dessen (2007, p.22) a família é a “primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança”.

Nesse sentido, destacamos que houve uma grande aproximação entre a família e a escola, o laço estabelecido com o professor da turma tornou-se muito forte, firmou-se então uma parceria em que todos os envolvidos saem ganhando, em especial a criança. O que corrobora com Rego (2003), no sentido em que a escola e a família são corresponsáveis pelas funções sociais, políticas e educacionais, uma vez que estas repercutem na formação do cidadão.

3. Considerações finais

Pudemos observar que esta experiência proporcionou aos professores envolvidos refletir sobre suas próprias limitações e saberes, além, é claro, perceber os fenômenos que os circundam e conseqüentemente acarretaram impactos, ora negativos, ora positivos em sua atuação docente. Ao evidenciar os impactos na implantação do ensino remoto, estamos reconhecendo nossas limitações e fragilidades, tornando-se evidente a necessidade de transformação.

Como apontamos acima, o que mais impactou a implementação do ensino remoto foi a ausência de recursos materiais (celular e computador), a falta de acesso à internet, o acúmulo e o aumento de trabalho docente (elaboração de tarefas, o atendimento aos pais e alunos pelo *WhatsApp*) e a dificuldade dos professores em lidar com as ferramentas digitais.

No que diz respeito às ações que amenizaram os impactos da implantação do ensino remoto, observou-se um movimento de formação de professores para lidar com as tecnologias e o ensino híbrido e, também, a distribuição de chips pela rede municipal para que os alunos carentes pudessem ter acesso às aulas remotas.

Finalmente, ressaltamos a importância de um fazer pedagógico reflexivo pautado em um desenvolvimento formativo contínuo.

Referências

ANDRADE, C.D. José. Companhia das Letras: São Paulo, s/d.

BRASIL, Constituição (1988), capítulo VII - Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, Art. 227. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2015/art_227_.asp.

_____. Diretrizes Curriculares para Cursos de graduação. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2007000100003&script=sci_arttext.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009

MACEDO, L. de. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANFREDINI, B.F. (coord). *Educação, tecnologia e distanciamento social ensaio e proposições*. São Paulo: Editora Lisbon, 2020.

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. São Paulo: ECA, 2018. disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf

REGO, T. C. *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

SCHLEMMER, E. *Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e cognição em discussão*. <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029/709>

COMO FICOU O HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO NA PANDEMIA? PERIGO OU OPORTUNIDADE?

Adriana Nunes Stein
Mariana Aranha de Souza

1. Introdução

Este relato parte da experiência da primeira autora enquanto coordenadora pedagógica de uma escola Municipal de Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Taubaté, que assumiu o cargo de Coordenadora Pedagógica no início do ano de 2020, após uma escolha pessoal posterior a um período de 17 anos em cargos de direção e vice direção.

A proposta é de se debruçar sobre a importância de acompanhar processos formativos que visam desenvolver pessoas e a escola como um todo. Nesse contexto, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, conhecido pela sigla HTPC, é um dos principais momentos intencionais para propiciar trocas pedagógicas, formações técnicas, troca de experiências e desenvolvimento pessoal e profissional, propiciando reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem e questões educacionais. A rotina de trabalho do Coordenador Pedagógico é composta pelo acompanhamento da sala de aula, pautado em itens pertinentes ao processo educativo, tais como: Planejamento de aula, organização do espaço escolar, gestão da sala de aula, clima de sala de aula, Estrutura Pedagógica da aula norteavam também os temas a serem tratados no HTPC, fazendo parte da rotina assuntos informativos e burocráticos.

O HTPC era realizado em uma sala preparada para este fim, possuindo três mesas de refeitório, cadeiras e uma televisão com entrada para cabo HDMI para uso do notebook. Os HTPCs eram feitos de maneira presencial, usando esse recurso da TV conectada ao notebook para que pudessem ser passados slides e vídeos pertinentes ao assunto, sendo também incluídas

discussões em grupos pequenos e compartilhamento de ideias em um grupo maior. Estas pautas mais extensas se davam na segunda-feira, com a presença da maioria dos professores. Na terça o número reduzia bastante e o acompanhamento era mais individual.

Em meados de março de 2020 nos deparamos com o contexto da pandemia da Covid-19. As escolas tiveram que fechar, inicialmente achando que seria em caráter temporário. Essa situação foi se estendendo e, em maio, a Ordem de Serviço SEED nº 02, de 14 de maio de 2020, foi criada para orientar o *home-office* e as atividades remotas. Com esta normativa veio a necessidade de retomar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo para nortear, buscar novos caminhos em meio a um desafio jamais esperado.

O uso das tecnologias deixou de ser uma opção e passou a ser uma necessidade. Como muitos diziam “Tivemos que aprender a trocar o pneu com o carro andando”. O HTPC passou a ser mais ainda essencial para nortear o trabalho dos professores, promover a troca de aprendizados, angústias e momento de escuta colaborativa. Temendo o perigo das consequências do distanciamento, surgiu uma oportunidade dos professores se manterem conectados por meio das tecnologias. O *Zoom* e o *Google Meet* foram ferramentas protagonistas para a promoção das interações no HTPC.

Nesse sentido, em meio a tantas incertezas, este Relato de Experiência tem como objetivo demonstrar as oportunidades que ocorreram nas práticas de HTPC e contribuir para a reflexão do que Morin (2005) afirma em relação a enfrentar as incertezas:

[...] É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento (MORIN, 2005, p. 84).

A pandemia da Covid-19 nos tirou a certeza daquilo que já achávamos que dominávamos, do controle das situações e nos colocou diante de

novos desafios, mexendo com nossa zona de conforto e estabilidade. Porém, em meio tantos desafios também existem inúmeras possibilidades e aprendizados que contribuíram para nos formar enquanto pessoas e profissionais.

2. A formação enquanto necessidade no contexto pandêmico

A pandemia da Covid-19 provocou o fechamento das escolas e com ela a sensação de não ter tido tempo para se preparar para tal desafio. No entanto, o uso das tecnologias e da mídia digital já estavam previstos na BNCC (BRASIL, 2017), principalmente na competência 2:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 18 – grifos do autor).

Esta segunda competência evidencia um olhar da BNCC para a formação do aluno pesquisador, capaz de criar, por meio de tecnologias, respostas para contribuir com a sociedade e com o meio em que vive. Ao mesmo tempo, na competência 4, a linguagem digital é citada como uma das diferentes formas de linguagem:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos

que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 18 – grifos do autor).

Já na competência 5, saber utilizar os recursos tecnológicos para resolver problemas de ordem coletiva e pessoal ganham novamente destaque:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2016, p. 18 – grifos do autor).

Apesar de tamanha relevância e destaque em três competências da BNCC (BRASIL, 2017), sabemos que as mudanças na Educação costumam levar décadas. Para possibilitar o desenvolvimento de tais competências nos alunos, primeiro é preciso realizar um trabalho de formação e conscientização com os docentes acerca da necessidade de atender uma geração totalmente tecnológica. Abruptamente a pandemia da Covid-19 veio e não esperou décadas para esse tempo de preparo. Professores, alunos, coordenação e gestão tiveram que se apropriar das ferramentas digitais para manter o vínculo e em caráter emergencial atender as demandas postas pelo contexto. Sobre isso, é importante considerar o disposto por Cole e Walker (1989), citados por Nóvoa (1992, n.p):

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de “stress” é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

Neste contexto, que trouxe aos docentes a necessidade de se adequar às novas formas de ensinar e se comunicar, precisando atender aos diversos anseios, surge os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, para ajudar a dar conta das demandas, não deixando de considerar os professores enquanto sujeitos em meio a tantas incertezas e angústias.

Nóvoa (1992, n.p.) já afirmava que a formação de professores se faz durante a mudança, produzindo neles esforços, inovações e procura dos melhores per-cursos para transformar a escola. O HTPC possibilitou muita troca e aprendizado entre os pares, colocando, muitas vezes, os professores como formadores de seus próprios colegas, apresentando e ensinando ferramentas para melhorar a interação dos alunos nas aulas remotas, que aconteceram de forma *on-line*. Essa experiência trouxe os professores como protagonistas da mudança, como resposta a ser dada pelo novo contexto conforme afirma Bolívar citado por Morgado (2011, p. 808): “a mudança dirime-se “no que os sujeitos [são] capazes de pensar e fazer com ela”, o que comprova que a mudança da escola pública deve ser idealizada com os professores e não para os professores”.

3. Metodologia

Este relato de experiência, de natureza qualitativa, apresenta a descrição do movimento vivido durante os encontros do HTPC de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Taubaté. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: (i) as Ordens de Serviço da Secretaria de Educação do Município; (ii) o livro de HTPC da escola; e (iii) um questionário avaliativo sobre a experiência dos HTPCs *on-line*, do qual participaram 15 professores. Estes dados são apresentados em uma perspectiva descritiva, considerando a Análise de Conteúdo.

4. Resultados e discussão

A primeira reunião de HTPC *on-line* com os professores ocorreu no dia 11 de maio de 2020, após um período de reajustes no calendário, considerando feriados e férias adiantadas, na esperança de um possível breve retorno. Como a situação foi se prolongando, algumas Ordens de serviços (SEED 02 de 14 de maio de 2020), Circulares (SEED 007 de 2020) e Portarias (SEED, Nº 16 de 18 de fevereiro de 2021), trouxeram diretrizes para o intitulado ensino remoto como alternativa emergencial em dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. Sobre o uso do termo “ensino remoto emergencial”, Saldanha (2020, p. 129) discorre que:

[...] ensino remoto e aulas remotas como a denominação mais adequada para as aulas e atividades pedagógicas realizadas fora do espaço escolar, porque não deveriam se confundir com as práticas e ofertas de educação a distância antes da pandemia.

No caso aqui descrito, a reunião de HTPC *on-line* foi também registrada em livro próprio, conforme pode ser observado na figura 1.

Figura 1 - 1ª Reunião *on-line* com os professores

REGISTRO DAS REUNIÕES COM OS PROFESSORES			
Data: 11/05/2020			
Horário: 16h30 às 17h30			
Tema/Pauta: Orientações sobre as frentes de trabalho. Power Point explicando sobre a formatação e prazos a respeito das atividades do livro didático. As atividades impressas e sua formatação.			
Nome do Professor	Ano/ Componente	Presença	Observações

Fonte: Livro de HTPC (2020).

4.1 E por falar em oportunidades

Após uma primeira reunião de orientações sobre as frentes de trabalho que conduziram as atividades pedagógicas do Ensino Remoto,

apresentavam-se também novas possibilidades de encontros formativos, por meio de *lives*, que encurtavam as distâncias e os recursos. O Instagram, um aplicativo que possibilitava convidar pessoas para trocar experiências e conhecimentos com interação ao vivo, foi uma ferramenta de grande destaque nesse período. Sobre isso, Warschauer (2005, p. 1) acredita que essas tecnologias, mais abertas, possibilitam a realização de processos de autoformação mediada pelas tecnologias:

Ela baseia-se em dispositivos abertos, apoiada nos novos instrumentos tecnológicos, como os computadores e a internet. Esses dispositivos podem ajudar no desenvolvimento da autoformação na sociedade humana que terá cada vez mais tempo livre. Essa pode ser chamada de "corrente educativa" da autoformação.

As *lives* foram utilizadas para trazer novas possibilidades de formação docente, a fim de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, como pode ser observado nas figuras 2 e 3.

Figura 2- Live trazendo uma convidada

Dia 22/02 às 17h40
1º HTPC DE 2021
COM A CONVIDADA:

ELIANA ARAUJO

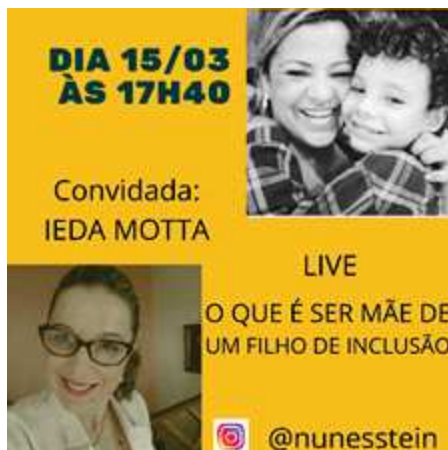
Idealizadora da EA Escola de líderes, mentora para liderança e carreira, Professora universitária, Trainer Comportamental, palestrante e escritora.

CRENÇAS LIMITANTES NA EDUCAÇÃO
MODERADORA: ADRIANA -
COORDENADORA PEDAGÓGICA DO AREÃO

@nunesstein

Fonte: Autora (2021).

Figura 3- Live com uma professora da escola compartilhando sua experiência no assunto inclusão



Fonte: Autora (2021).

Essas experiências foram muito enriquecedoras, trouxeram uma nova forma de se comunicar, de aprender e de trocar experiências estando em qualquer lugar, apenas fazendo o uso do celular, computador e internet para acessar os aplicativos que tornavam as pessoas próximas mesmo estando distantes. Essas possibilidades enriqueceram nossas práticas de formação, o que qualificou os HTPCs como oportunidades diversificadas de desenvolvimento.

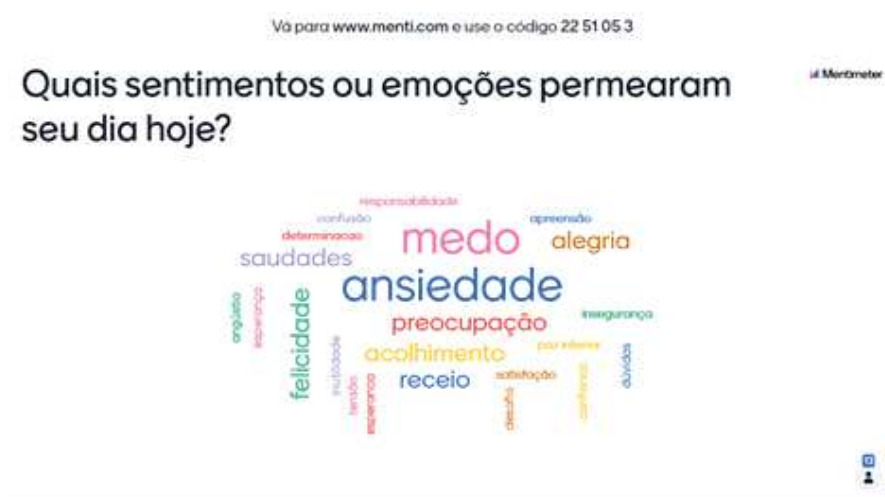
Enquanto formadora e coordenadora, a Coordenadora Pedagógica também fazia parte desse processo de mudança e constante busca de aperfeiçoamento. A entrada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté no mês de março de 2021 possibilitou experienciar várias ferramentas das quais foi feito uso com os professores. Nesse processo de reconhecimento do professor enquanto pessoa também procurou-se promover espaços onde suas emoções, percepções pudessem ser expostas e refletidas juntamente com o coletivo, considerando a afirmação de Nias (1991) citado por Nóvoa (1992, n.p.):

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar

espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Quanto aos trabalhos realizados no HTPC, os professores tiveram espaço para se manifestarem, como pode ser observado na figura 4.

Figura 4 - HTPC sobre a retomada do Ensino Presencial 35%



Fonte: Mentimeter da Autora (2021).

No dia anterior ao plano de retorno das aulas com 35% dos alunos, os professores puderam expressar seus sentimentos dos professores por meio de uma enquete, realizada no Mentimeter, como pode ser observado na figura 4. As palavras revelaram os diversos sentimentos que permeavam os professores. Foi propiciado um espaço de escuta e acolhimento entre todos durante a reunião de HTPC *on-line*.

Novamente na ferramenta do Mentimeter, em uma opção diferenciada de gráficos, foi trabalhado com os professores como eles se identificavam, após um tempo vivenciando as ferramentas tecnológicas para sua prática docente. Acompanhando as características dos professores em todas essas circunstâncias, elencou-se quatro perfis para uma identificação dos professores, como descrito a seguir:

- Perfil 1- O professor que ainda se sentia perdido entre as diversas ferramentas;
- Perfil 2- O professor que se adequou com uma ferramenta, conseguindo quase se manter no estilo de aula presencial;
- Perfil 3 – O professor que teve que mudar totalmente sua identidade profissional se adequando as ferramentas diversificadas para atender seus alunos;
- Perfil 4 – para os professores que se viam ainda em processo de construção passando pelas várias etapas colocadas.

Após observarem esses perfis, cada professor pode escolher com qual mais se identificava, cujos resultados podem ser observados na figura 5.

Figura 5 – Como os professores se identificam



Realizar estas atividades permitiu uma reflexão muito interessante por parte dos professores durante o momento de HTPC *on-line*. Na primeira atividade, expressar seus sentimentos (sem precisar se identificar) contribuiu para que a discussão percorresse um movimento de reflexão individual e coletiva, contribuindo, inclusive, para as decisões do grupo quanto ao retorno parcial das atividades presenciais. Já na segunda

atividade, expressa na figura 5, foi possível discutir com os professores sobre o processo de construção da identidade profissional, em seus diferentes contextos, de forma a evidenciar seu caráter provisório, relacionado também ao desenvolvimento pessoal e profissional.

4.2 As impressões dos professores sobre o HTPC online

Além disso, os professores responderam a um questionário *on-line*, que tinha como objetivo coletar suas impressões sobre a contribuição do HTPC *on-line*, realizado neste período de pandemia, entre os anos de 2020 e 2021.

Os 15 docentes de Ensino Fundamental, participantes puderam avaliar quatro aspectos: (i) a qualidade do HTPC *on-line*, em comparação ao formato presencial; (ii) se houve contribuição do HTPC *on-line* para nortear o trabalho docente durante o ensino remoto; (iii) quais práticas do HTPC *on-line* mais contribuíram com a formação do professor; e (iv) qual a relevância do HTPC *on-line* para a formação docente.

Em relação à qualidade do HTPC *on-line*, em comparação ao formato presencial, foi possível observar que 53,3% dos professores acreditam que a qualidade é igual e 46,7% que é de melhor qualidade, como pode ser observado na figura 6:

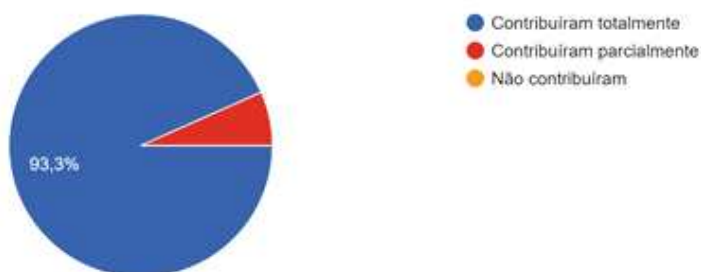
Figura 6 - Qualidade do HTPC *on-line*, em comparação ao formato presencial



É importante considerar, ainda, que nenhum dos docentes considerou o HTPC *online* de pior qualidade em relação às experiências de HTPC no formato presencial, o que permite refletir sobre a manutenção deste formato de encontro com os docentes da escola.

Quanto ao questionamento se houve contribuição do HTPC *on-line* para nortear o trabalho docente durante o ensino remoto, foi possível observar que 93,3% dos docentes afirmaram que os HTPC “contribuíram totalmente”, como pode ser observado na figura 7.

Figura 7 – Grau de contribuição do HTPC *on-line* para o ensino remoto

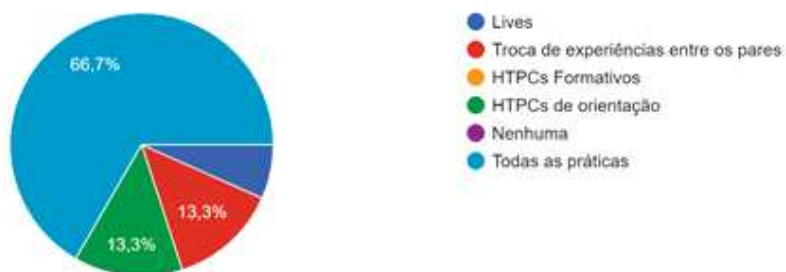


Fonte: Dados de pesquisa (2021).

É importante considerar que apenas 6,7% das respostas apontaram que o HTPC teve uma “contribuição parcial” com o ensino remoto e nenhuma resposta sinalizou que não houve contribuição.

Quanto ao questionamento sobre quais práticas do HTPC *on-line* mais contribuíram com a formação do professor, foi possível observar um grande número de votos (66,7%) para a opção “todas as práticas”, como pode ser observado na figura 8:

Figura 8 – Práticas vivenciadas no HTPC que contribuíram para a formação docente

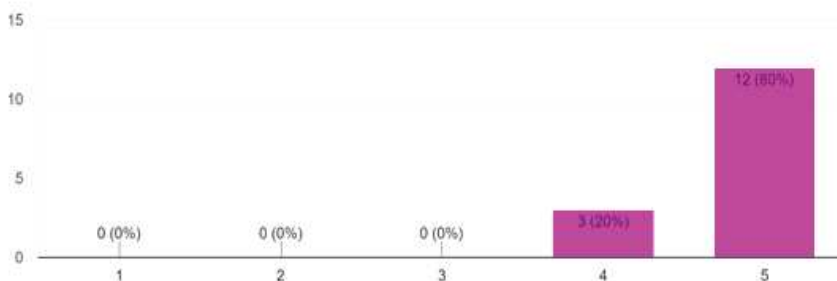


Fonte: Dados de pesquisa (2021).

Ainda observando os dados da figura 8, é possível verificar que, além do grande número de votos para “todas as práticas”, os professores sinalizaram outros itens como importantes para o seu processo formativo, que aconteceram nos HTPCs, a saber: 13,3% sinalizaram “troca de experiência entre os pares” e “HTPCs de orientação” e 6,7% apontaram as “lives” como uma opção importante.

Por fim, em relação à qual a relevância do HTPC *on-line* para a formação docente, descartando o critério “comodidade”, os docentes precisaram apontaram este grau de relevância em uma escala de 0 a 5, como pode ser observado na figura 9.

Figura 9 – Grau de relevância do HTPC *on-line*, descartando a comodidade



Fonte: Dados de pesquisa (2021).

Ao observar-se a figura 8, é possível verificar que 80% dos professores atribuíram relevância 5 a este formato de HTPC e 20% atribuíram relevância 4, o que permite uma reflexão sobre o fato de que, embora tenha-se modificado o formato das reuniões em termos de modalidade (do presencial para o *on-line*), esta mudança não teve impacto nos conteúdos e nem nas estratégias formativas utilizadas.

As respostas dadas neste questionário demonstraram que os HTPCs *on-line* possibilitaram momentos de formação, informação e troca entre os pares e que a qualidade e a relevância deste momento não foram inferiores aos momentos de encontros presenciais. Essa possibilidade de reuniões virtuais, que surgiu de uma necessidade, criou novas oportunidades de formação coletiva e individual.

5. Considerações finais

A partir do relato desta experiência, foi possível demonstrar que o conceito de incertezas e imprevisibilidade permeiam nossa vida. A pandemia da Covid-19 nos trouxe muitas inseguranças, perdas e fracassos, mas em contrapartida também nos trouxe novos aprendizados e maneiras de nos relacionarmos e nos comunicarmos com as pessoas e com o conhecimento.

Como Nóvoa (1992) apresentou, é no meio da mudança que acontecem as inovações como resposta às necessidades que precisamos superar. Toda a sociedade tem aprendido novas formas de trabalho, de aprendizado e de convivência. A escola, uma das instituições mais impactadas, teve que se reinventar de um dia para o outro. Essa reinvenção foi construída considerando momentos de busca pessoal, aprendizado com os pares e instituições, tendo a tecnologia como mediadora de todo esse processo.

A experiência como coordenadora de uma escola pública municipal, refletida a partir dos momentos do HTPC, foi positiva, sobretudo ao se considerar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, ao ver que os professores que participaram dessa caminhada também puderam construir novos aprendizados e se desenvolverem profissionalmente.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão da revista Brasília: MEC.2017.Disponível em: < <http://basenacional.comum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revistapdf>>. Acesso em 05 de out.2021
- MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 19, n.73,p. 793-812, out/dez.2011.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo. Cortez, 2005.118p.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Lisboa, Dom Quixote,1992. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 02 jul.2021
- SALDANHA, L.C.D. *et al.* O discurso do ensino remoto durante a pandemia de covid 19. Revista Educação e cultura contemporânea. Rio de janeiro, v. 3, n.17,2020
- WARSCHAUER, C. As diferentes correntes da autoformação. Revista Educação on-line. Editora Segmento,15 jul.2005. Disponível em: https://www.academia.edu/2116275/As_diferentes_correntes_de_autoforma%C3%A7%C3%A3o > Acesso em: 04 out.2021

A importância das videoaulas no processo ensino-aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental durante a pandemia: um relato docente

Claudia Nakanichi
Débora Inácia Ribeiro

1. Introdução

O relato de experiência intitulado: “A importância das videoaulas no processo ensino-aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental durante a pandemia: um relato docente” aqui proposto foi vivenciado pela autora Claudia Nakanichi em atividades de tele aula em uma rede pública municipal de Ensino Fundamental localizada no Vale do Paraíba, interior de São Paulo para alunos dos Oitavos Anos do Ensino Fundamental no período 03 de fevereiro de 2021 a 24 de agosto de 2021, período em que a docente ficou afastada das aulas presenciais com seus alunos por encaixar-se como grupo de risco, já tendo sido homologado o seu afastamento através da apresentação de comorbidades à Medicina do Trabalho da rede em que atuava.

O tema explorado nesse breve relato foi explanar as estratégias utilizadas pela professora regente de Língua Portuguesa Claudia Nakanichi desde o retorno presencial na rede de ensino em que trabalhava, ainda que essa retomada fosse cerceada de protocolos de segurança para evitar a disseminação da Covid-19 e como a docente garantiu para seus alunos os conteúdos previstos no planejamento de 2021 até que pudesse voltar ao ensino presencial com seus educandos após receber a segunda dose da vacina contra a Covid-19; isso se daria apenas no dia 10 de agosto de 2021, daí, passados 14 dias, a docente poderia retornar presencialmente com seus alunos.

A princípio, a rede de ensino em que a docente ministrava aulas do componente curricular de Português adotou o retorno gradativo dos

alunos, a saber, cada ano, desde o Sexto Ano ao Nono Ano, tinha um determinado horário para entrar na escola, com espaçamento de dez minutos na entrada entre uma turma e outra. Nesse período, uma vez afastada a professora regente Claudia Nakanichi das aulas presenciais pelos motivos supramencionados, contratou-se na unidade escolar uma professora eventual que a substituísse em sala de aula. As sequências didáticas da professora regente Claudia eram preparadas previamente, e, posteriormente, compartilhadas com a docente eventual, vídeo aulas foram gravadas pela docente Claudia via *Zoom* para explicação de cada sequência aos alunos, a fim de que seus alunos tivessem acesso aos conteúdos previstos para o primeiro e segundo bimestres, assim como pudessem desenvolver as competências e habilidades contempladas no planejamento para o primeiro semestre letivo. Todo o material produzido pela professora regente foi compartilhado com a professora eventual ora via *Google Drive*, ora via *WhatsAPP*.

O objetivo do capítulo aqui proposto foi apresentar quais estratégias foram utilizadas pela professora regente de sala Claudia para que seus alunos dos Oitavos Anos pudessem acompanhar os conteúdos do Primeiro Semestre do ano em curso, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades para essa faixa etária; a docente optou por produzir vídeo aulas para explicar aos seus educandos os conteúdos contidos em seu planejamento.

Na próxima seção será apresentada uma breve contextualização teórica sobre o tema Formação docente digital para, posteriormente, ser explicado o método da pesquisa de campo e os resultados alcançados e discutidos à luz de pesquisadores que têm como objeto de estudo as Tecnologias da Educação como suporte para o processo ensino-aprendizagem.

2 Fundamentação teórica e metodologia

O presente relato de experiência aqui apresentado estrutura-se como de natureza aplicada, de abordagem qualitativa considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, expondo a subjetividade do mesmo que não pode ser traduzida em números. Este relato de experiência ocorreu em um ambiente natural, fonte direta para coleta de dados e a autora foi a peça-chave do estudo. É uma pesquisa descritiva, envolvendo levantamento bibliográfico (SILVA; MENEZES, 2005).

3 Resultados e discussão

A investigação sobre Tecnologias na Educação tem sido objeto de estudo de um número expressivo de pesquisadores e estudiosos ao longo da última década, com a finalidade de buscar conhecer e aprender sobre os processos que envolvem essa temática, incluindo-a na área da educação no Brasil.

Simonian (2009) afirma que o cenário trazido pela *cibercultura* se coloca como um desafio à educação e à cultura das instituições escolares. Assim, estes desafios que estão postos estão intimamente relacionados às mudanças sociais e o progresso tecnológico que afetam de maneira significativa a vida em sociedade e, por consequência, influenciam a educação, a forma tanto de ensinar quanto de aprender e a formação do professor. Há que se ter uma mobilização coletiva de todos os atores do cenário escolar para que as Tecnologias na Educação sejam instrumentos facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

Já havia sinais da utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, isso ficou ainda mais evidente com a pandemia de Covid-19, consolidando-se nas instituições escolares o uso dessas tecnologias que proporcionaram aos alunos acompanhar os conteúdos previstos por meio de plataformas *on line*. No caso desse relato de experiência, a professora regente Claudia utilizou-se da plataforma *Zoom* para gravar suas vídeo aulas e se manteve

em contato com a professora que a substituía pelo *WhatsApp* que enviava fotos das produções dos alunos assim que esta concluía a sequência didática previamente preparada pela docente regente da turma. Há que se ressaltar que esses recursos tecnológicos foram essenciais para garantir a boa comunicação entre as docentes e a devolutiva dos alunos, em consonância com Levy (1999) há o surgimento de novas relações mediadas pela tecnologia e à escola, no sentido de facilitar as dinâmicas previstas no processo ensino-aprendizagem.

Uma das vídeo aulas preparadas pela docente regente via plataforma *Zoom* pode ser acessada através do link abaixo discriminado: <https://drive.google.com/file/d/1j4hxSwAgNRH85ik0LVFbQc4wOurV1jG/view?usp=sharing> (NAKANICHI, 2021).

Essa vídeo aula contemplava o gênero Propaganda, atrelando-se a esse gênero textual a Resenha Crítica através do compartilhamento de uma apostila com os alunos confeccionada para trabalhar ambos os gêneros. Como produção final dessa sequência didática, a professora regente pediu aos alunos a criação de propagandas, articulando a linguagem verbal e não verbal, motivando os educandos a usarem a criatividade.

Assim, em consonância com Coutinho e Lisboa (2011) pede-se, hoje, que a instituição escolar proporcione ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências em um mundo global, em que o discente possa encontrar soluções para os problemas que virão, compreendendo o aprendizado como algo mutável que o acompanha ao longo da vida, instigando-o à criatividade.

Esse aprendizado longo não deve somente contemplar os estudantes, bem como os docentes, daí a necessidade de uma formação digital urgente para o professor com o objetivo de que eles possam manejar plataformas *on line*, utilizar-se de ferramentas e aplicativos que otimizem o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que as vídeo aulas preparadas pela docente via plataforma *Zoom* foi realizada em um processo autodidata por parte da professora, corroborando com a necessidade mais do que urgente de uma formação docente digital, essa formação já era requisitada quando da implementação dos computadores

e projetores nas salas de aula em que a professora atuava, mas, diante do contexto de pandemia deflagrado na primeira quinzena de 2020 na rede em que trabalhava, todas as fragilidades das dinâmicas que permeiam o aprendizado através de recursos tecnológicos, ficaram ainda mais evidentes.

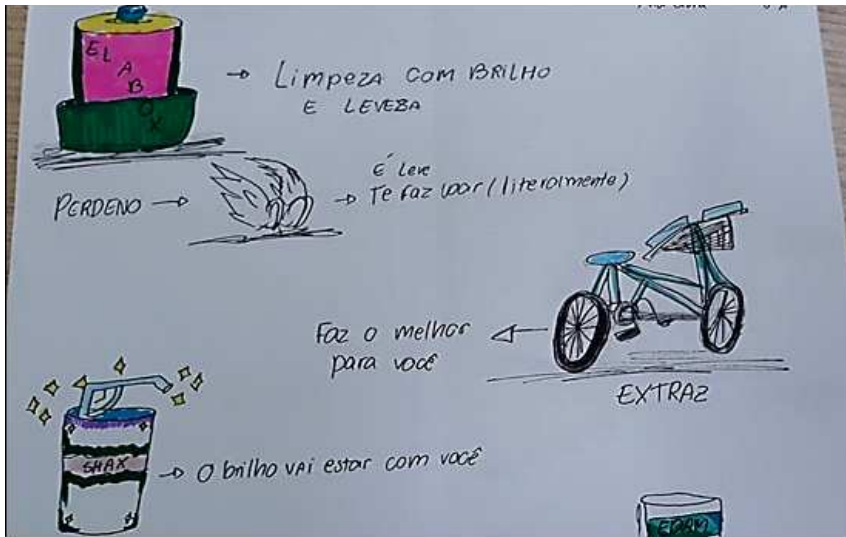
Brito e Simonian (2016) definem Tecnologias Educacionais como recursos tecnológicos que utilizamos com nossos alunos para proporcionar conhecimento, que vão desde a nossa exposição oral /dialogada ao uso de computadores e dispositivos que estão ligados ao mundo do conhecimento. No relato de experiência aqui apresentado a professora regente e a professora eventual utilizaram-se desses recursos, ora por *Zoom*, ora por *WhatsAPP*.

Apresenta-se a seguir algumas produções de propagandas feitas pelos alunos dos Oitavos Anos que foram compartilhadas com a professora regente Claudia pela docente eventual que a substituiu à época dos fatos relatados:

Imagem 1 – Trabalho produzido por uma aluna

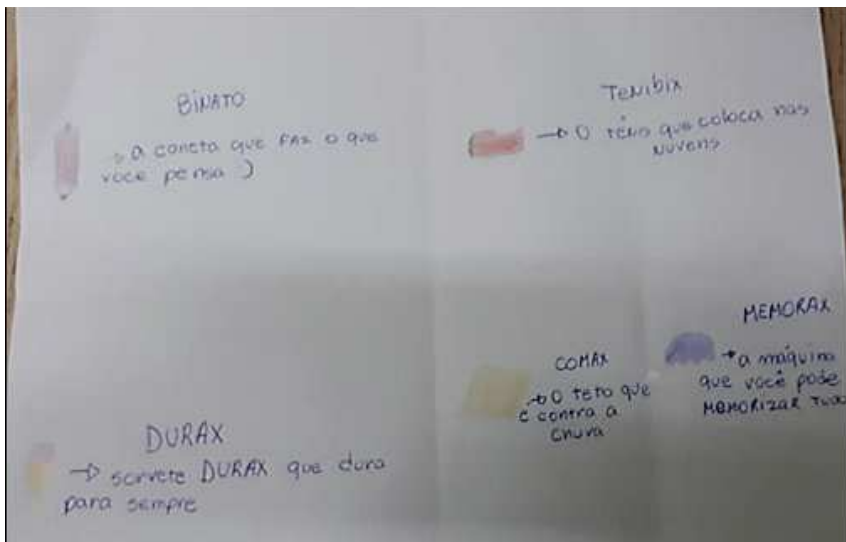


Imagem 2 – Trabalho produzido por um aluno



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021

Imagem 3 – Trabalho produzido por um aluno



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021

3 Considerações finais

Diante do relato de experiência apresentado, pôde-se concluir que, utilizando-se das vídeo aulas via plataforma *Zoom* e do compartilhamento tanto das sequências didáticas quanto das produções dos alunos via *WhatsAPP*, a experiência vivenciada pela autora foi considerada exitosa, uma vez que pôde acompanhar o caminhar do processo ensino-aprendizagem de seus educandos, mesmo que a distância.

Por meio do monitoramento das atividades efetuadas, a professora regente de sala pôde verificar os avanços e as dificuldades de seus alunos, um trabalho de retomada de conteúdos se assim fosse necessário ou o avançar para o próximo conteúdo previsto em seu planejamento, inteirando-se se os educandos estavam desenvolvendo ou não as habilidades e competências necessárias para a faixa etária deles.

É notória, através do relato, que a formação docente digital é mais do que necessária em prol de uma educação de qualidade. Para isso, há necessidade de se investir em qualificação dos docentes para que estes possam tirar proveito das inúmeras possibilidades pedagógicas que as tecnologias da informação podem trazer para os alunos.

Tendo em vista essa necessidade, há que se pontuar que o contexto de pandemia que estamos vivenciando, fez com que os docentes, como eu, fossem impelidos a se reinventarem. É louvável que isso tenha partido da iniciativa de cada docente, mas que esse reinventar permeado pelas tecnologias da informação venha a se expandir cada vez mais, pois, diante de tantas incertezas em virtude da pandemia, uma certeza fica: as tecnologias da informação vieram para ficar e, se bem utilizadas, só beneficiarão nossos alunos no processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Referências

BRITO, G. S.; Simonian, M. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: Diálogos epistemológicos e culturais. Organizadores HAGEMEYER, R. C.; GABARDO, C. V.; SÁ, R. A. Curitiba: W&A Editores, 2016.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação do século XXI. Revista de Educação, Vol. XVIII, no 1, 2011 | 5–22

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

NAKANICHI, C. Propaganda: vídeo aula. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1j4hxSwAgNRH85ikOLVfb_Qc4wOurV1jG/view?usp=sharing Acesso em: 11.out. 2021.

SIMONIAN, M. Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: UFPR, 2009.

SILVA, E.L; MENEZES, E.M. Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação. 4. Ed. Florianópolis: UFSC.2005. Disponível em http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf Acesso em: 11. out. 2021.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PANDEMIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DE VIDEOAULAS E DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

André de Araújo Moraes

Orientadora: Virgínia Mara Próspero da Cunha

1 Introdução

A covid-19 impactou todos os setores da sociedade, no contexto educacional ocorreu o fechamento das escolas. Uma situação excepcional e preocupante, que obrigou o funcionamento da educação básica de maneira remota. Nesse cenário completamente inusitado surgiu a urgência de planejar o ensino de forma online.

As diversas secretarias de educação do Brasil procuraram soluções para continuar ofertando uma educação de maneira segura e eficaz. Considerando as peculiaridades de cada estado, município e comunidade, além de acentuadas diferenças econômicas entre a rede pública e a particular. Com relação às respostas do poder público e das escolas: “Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também”. (NÓVOA, 2020, p. 8)

Em um primeiro momento as escolas privadas conseguiram encontrar alternativas mais céleres, migrando do ensino presencial para as plataformas virtuais, que exigem computadores e internet de qualidade. Essa proposta adotada pela educação privada é mais difícil de ser implementada na educação pública, visto que estados e municípios deveriam ofertar equipamento e internet para quem não tem acesso.

As secretarias de educação continuaram a planejar e orientar diretores, professores e demais funcionários, especialmente durante os meses de março e abril de 2020, período no qual muitas escolas permaneceram fechadas. Alguns municípios decretaram a antecipação das férias e do recesso escolar, mas não foi uma medida completamente eficiente, visto

que os efeitos da pandemia persistiram. A partir de meados de maio e início de junho de 2020 muitas escolas começaram a ofertar material impresso, livros e roteiro de estudos, com o objetivo de garantir o acesso à educação.

A rede municipal de Taubaté, estado de São Paulo, determinou a adoção de um roteiro de estudos que deveria ser disponibilizado preferencialmente de modo online, e para aqueles que não pudessem acessar à internet, o material impresso ficou disponível. Cada unidade escolar teve a liberdade de planejar as ações remotas considerando a sua realidade, a escola na qual a proposta das videoaulas e das histórias em quadrinhos foi implementada, optou por plantões semanais por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Inicialmente os plantões funcionaram bem, os alunos estavam participando satisfatoriamente, alguns professores explicaram por meio de texto, outros gravaram áudios ou pequenos vídeos. A partir de setembro de 2020 foi notória a queda na participação e a desmotivação dos alunos. Considerando o componente prático como algo vital para a Educação Física, os professores da unidade escolar começaram a refletir e a buscar alternativas que promovessem uma participação mais efetiva dos alunos.

Com relação ao diálogo entre os docentes:

“As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil”. (NÓVOA, 2020, p. 8)

Para Nóvoa (2009), o docente aprende a profissão na escola, a partir do diálogo com os outros professores. Por isso é fundamental avançar para uma cultura profissional de trabalho em equipe, que valorize a dimensão coletiva.

Assim, foi adotada primeiramente a estratégia das videoaulas, o filho de sete anos de um professor da unidade escolar ajudou na produção das aulas. A presença de uma criança aprendendo de forma lúdica com o pai,

que também é professor, foi um fator extra de motivação para os alunos e suas respectivas famílias. Desse modo, foram gravadas 20 videoaulas com atividades práticas, com duração de 5 a 7 minutos, que foram disponibilizadas semanalmente nos grupos de *WhatsApp* a partir de meados de outubro de 2020.

Essa estratégia continuou a ser aplicada durante o início de 2021, mas com o passar do tempo, os alunos voltaram a ficar desmotivados. Então, após reflexões e reuniões de planejamento semanal, surgiu a proposta de ensinar utilizando o recurso didático das histórias em quadrinhos. Sempre com o objetivo de promover e estimular a participação das crianças, o professor nunca pode desistir de alcançar todos os seus alunos.

Nas seções posteriores será apresentada uma breve reflexão sobre as histórias em quadrinhos, sua utilização nas aulas de Educação Física, bem como o método de pesquisa de campo e os resultados alcançados.

2 Histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos apresentam uma linguagem de fácil compreensão, acompanhada por imagens que expressam a ação da fala dos personagens, outra característica relevante se refere à facilidade de adaptação às diversas faixas etárias. Para Vergueiro (2016), a leitura dos quadrinhos é popular entre os alunos, favorecendo a motivação para o estudo dos conteúdos abordados.

Souza *et al.* (2019), destacam que por meio das histórias em quadrinhos diferentes assuntos podem ser abordados em qualquer disciplina ou nível de ensino. Pesquisas de (COELHO, 2005; CARVALHO; MARTINS, 2009), apontam a utilização dos quadrinhos em diversos componentes curriculares em diferentes níveis de escolarização. O que torna este gênero literário um recurso de ensino e não apenas uma simples forma de entretenimento.

Estudos de (LIRA NETO; ALMEIDA, 2010; AMARAL; CARVALHO; RIBEIRO, 2014; FABRI, 2017), apontam para o relevante potencial meto-

dológico dos quadrinhos nas aulas de Educação Física escolar. Segundo os autores, os quadrinhos se destacam por despertar uma maior atenção em relação aos demais recursos, como livros didáticos e textos sem imagens.

Outro fator que contribui para despertar a atenção dos leitores dos quadrinhos é o lúdico, segundo (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988), a atividade lúdica é decisiva para o desenvolvimento da criança, pois a liberta de situações complexas. Para Santos (1997), o desenvolvimento do lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de contribuir para uma boa saúde mental.

3 Metodologia

Esse estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Taubaté, estado de São Paulo. As histórias em quadrinhos foram elaboradas de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e disponibilizadas em 7 grupos de *WhatsApp*, para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo que cada grupo contou com a participação média de 15 alunos, totalizando 105 crianças aproximadamente.

As histórias em quadrinhos foram elaboradas por meio do aplicativo *Criador da página comic*, uma ferramenta gratuita e com diversos recursos tecnológicos.

Os quadrinhos foram disponibilizados semanalmente durante os meses de abril, maio e junho de 2021, totalizando 12 histórias. Os alunos retornaram ao ensino presencial no mês de agosto, mas devido ao retorno não obrigatório e escalonado em 50% do total de alunos por semana, muitos não voltaram a frequentar a escola. Um fator decisivo para a determinação do total dos sujeitos participantes do estudo foi a questão da participação mais efetiva que ocorreu com os alunos do 4º ano B.

Foi elaborado um questionário com sete questões dissertativas, que foi respondido por dez alunos dessa sala. Com a intenção de garantir o anonimato dos participantes, estes foram denominados de A1 a A10 (respondentes do questionário).

Ao analisar os questionários, foi realizada a reorganização e a articulação dos núcleos de significação, a partir das informações coletadas. Segundo Aguiar e Ozella (2006), para organizar os núcleos, o pesquisador precisa buscar nos sujeitos da pesquisa seu modo de pensar, sentir e agir. No processo de organização dos núcleos, que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados.

Os núcleos de significação resultantes expressam os pontos fundamentais para compreender os sentidos e significados atribuídos pelos alunos com relação ao recurso didático das histórias em quadrinhos nas aulas de Educação Física. Com relação ao processo de análise dos dados: “Teoricamente, a análise não tem fim, é sempre possível modificar o esquema obtido, prosseguir a interpretação descobrindo novas sobreinterpretações” (THIOLLENT, 1982, p. 209).

4 Resultados e discussão

No processo de análise, foram constituídos dois núcleos de significação, cuja nomeação é uma síntese dos conteúdos apresentados. Nessa perspectiva, apresenta-se os pontos mais relevantes para reflexão acerca das contribuições dos quadrinhos para a formação dos alunos.

Núcleo 1: Gostei do vôlei porque é divertido

De acordo com os participantes desse estudo, os quadrinhos são valorizados principalmente pelo forte componente lúdico, alguns relatos:

- Gostei muito das historinhas, é muito legal (A2)
- As histórias em quadrinhos são bem legais (A5)
- Os personagens são divertidos (A7)
- Fiquei feliz com os quadrinhos, são muito legais (A8)
- Achei divertido e os personagens são bonitos (A10)

Os relatos expressam a felicidade das crianças após as leituras dos quadrinhos, de modo geral elas acharam uma experiência divertida e legal. De acordo com o dicionário Houaiss (2009), a palavra legal é uma gíria, palavra que atribui qualidade positiva.

Kishimoto (1999), ressalta a importância de propiciar um processo de ensino e aprendizagem que aconteça de forma prazerosa. A autora sugere articular a atividade proposta com as condições para expressão do lúdico, que é a ação intencional da criança para brincar. Para Huizinga (1980), o lúdico é um elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social.

Os alunos A7 e A10 destacaram a palavra “divertido”, para Rebolho, Casarotto e João (2009, p. 49) “[...] a facilidade com que a história em quadrinhos comunica conhecimentos científicos está relacionada ao fato de que ela transmite informações de forma atrativa, divertida e facilita a memorização dos conceitos”. (grifo dos autores).

Núcleo 2: O basquete é bom para manter o corpo saudável

De acordo com os participantes desse estudo, as histórias em quadrinhos possibilitaram a aprendizagem de que a prática de esportes e atividades físicas são relevantes para a saúde, alguns relatos:

Os esportes são pra gente ficar saudável (A1)

Gosto do vôlei para ficar saudável (A3)

Futebol faz bem pro corpo (A6)

Gostei das historinhas porque faz bem pra saúde (A8)

Os alunos após a leitura e prática das atividades propostas, conseguiram associar a prática dos esportes com a saúde e bem-estar do corpo. Santos, Silva e Acioli (2012), destacam que os quadrinhos auxiliam na aquisição de conhecimento, na compreensão do conteúdo proposto e que o texto e imagens são mais compreensíveis do que apenas a forma escrita.

Os alunos A1 e A3 destacaram a importância dos esportes para “ficar saudável”, Lopes da Silva *et al.* (2019), ressaltam que o uso de quadrinhos

no ensino auxilia a desenvolver o aprendizado crítico de uma forma mais prazerosa.

Para Nóvoa (2015, p. 3), “O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe”.

Nóvoa (2014), ressalta que as aprendizagens escolares devem estar mais próximas do conhecimento científico, por isso é fundamental que os professores se aprofundem em pesquisas, leitura e reflexão sobre as suas práticas.

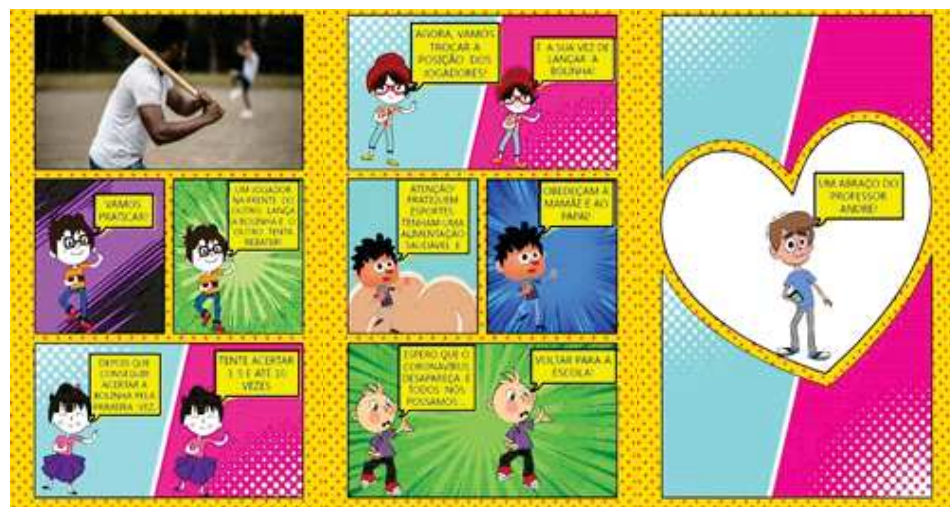
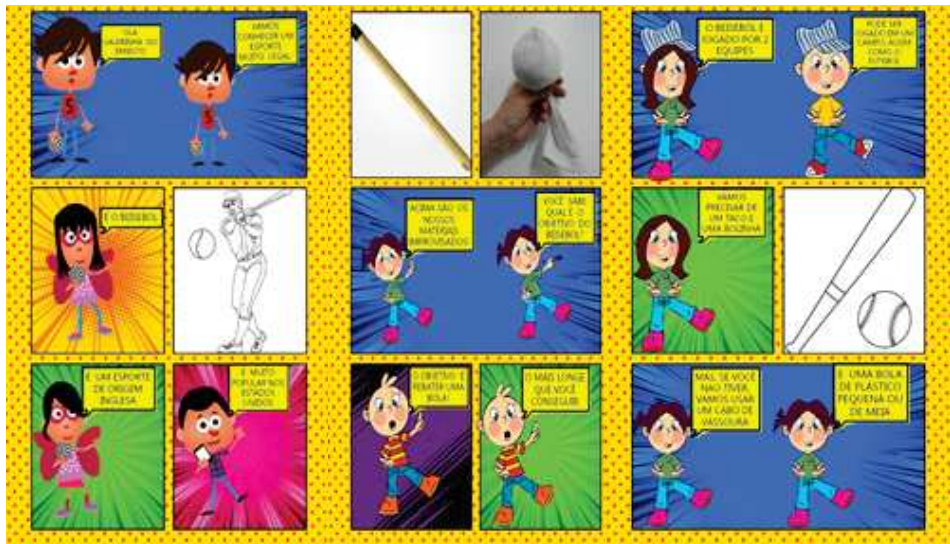
Dentre as inúmeras mensagens, áudios e imagens enviadas pelos pais aos professores, duas foram selecionadas para representar a relevância do papel do docente para a aprendizagem do aluno e a importância da participação da família durante o momento crítico causado pelo fechamento das escolas.



Imagem 1 - Aluno 1 lendo os quadrinhos



Imagem 2 - Aluno 2 – lendo os quadrinhos



5 Considerações finais

A pandemia causada pela covid-19 obrigou a mudança do ensino presencial para o remoto, exigindo novas atitudes dos profissionais da educação. Nesse contexto os docentes precisaram rever todo o planejamento, também tornou-se imprescindível o fortalecimento do trabalho em equipe, a reflexão e a pesquisa de alternativas eficientes para continuar ofertando uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Dentre os diversos recursos didáticos disponíveis, as histórias em quadrinhos demonstram uma significativa eficiência, devido à facilidade de sua linguagem, versatilidade para a adaptação às diferentes faixas etárias e a atratividade proporcionada pelo lúdico e pelas imagens. Os relatos apresentados evidenciaram a relevância dos aspectos lúdicos para estimular a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, mas também, para promover o conhecimento, a compreensão e o desenvolvimento do aspecto crítico.

Conclui-se que a adoção de diferentes recursos didáticos são essenciais para estimular a aquisição do conhecimento, e que os professores precisam pesquisar constantemente, refletir em equipe e incorporar novas atitudes e práticas, independentemente de questões relativas à pandemia.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AMARAL, Tamara Susan; CARVALHO, Ana Beatriz F.; RIBEIRO, Maria Aparecida. História em quadrinhos no processo de ensino e aprendizagem do basquetebol. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, v. 13, n. 4, p. 83-90, 2014.

CARVALHO, Letícia dos Santos; MARTINS, André Ferrer. Os quadrinhos nas aulas de Ciências Naturais: uma história que não está no gibi. *Revista Educação em Questão*, v. 35, n. 21, p. 120-145, maio/ago. 2009.

COELHO, Luis Guilherme da Silva. A Geografia e histórias em quadrinhos. Revista Tamoios, v. 1, n. 1, p. 94-104, 2005.

FABRI, Eliane Isabel. Narrativas e histórias em quadrinhos: reflexões sobre o preconceito e exclusão nas práticas corporais. Dissertação (mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Bauru, 2017

HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 3. ed. rev. e aum. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuka Morchida. O jogo e a educação infantil. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. (org.). São Paulo: Cortez, 1999. P. 13-43.

LOPES DA SILVA, Cinthia et al. The effects of comic books on body beauty standards in Physical Education classes. Corpoconsciência, v. 23, p. 75-86, 2019.

LIRA NETO, Joaquim Francisco de; ALMEIDA, Ana Paula Moreira. Gibis nas aulas de Educação Física: para uma didática crítico superadora. Relato de experiência, São Paulo, 2010, p. 1-3. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2010/19-relato-Joaquim-Francisco.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NÓVOA, Antônio. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. Revista Com Censo, volume 7, n. 3 agosto 2020.

NÓVOA, Antônio. Aprendizagem não é saber muito. CartaCapital, edição online, abril de 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NÓVOA, Antônio. Professores: Imagens do futuro presente. Educa Lisboa, Instituto de Educação - Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Educação 2021: Para uma história do futuro. Educação, Sociedade & Culturas, n. 41, p. 171-185, 2014.

REBOLHO, Marília Christina Tenorio; CASAROTTO, Raquel Aparecida; JOÃO, Sílvia Maria Amado. Estratégias para o ensino de hábitos posturais em crianças: história em quadrinhos versus experiência prática. Fisioterapia e Pesquisa, v. 16, n. 1, p. 46-51, jan./mar. 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires (org.) O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Victor João da Rocha Maia; SILVA, Fernanda Britto da; ACIOLI, Mônica Fagundes. Produção de histórias em quadrinhos na abordagem interdisciplinar de biologia e química. Revista Novas Tecnologias na educação. Renote, Rio Grande do Sul, Cinted-UFRGS, v. 10, n. 3, 2012.

SOUSA, Luciano Dias et al. Histórias em quadrinhos nas aulas de produção textual. *Revista Transformar*, v. 13, p. 54-66, 2019.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. Coleção Teoria e História 6. 3. ed. Editora Polis. 1982.

VERGUEIRO, Waldomiro Castro Santos. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro Castro Santos (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 7-30.

VIGOTSKY, Lev Seminovich; LURIA, Alexander Romanovic; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

REAPRENDENDO A DOCÊNCIA COM A PANDEMIA

Fabrcia Maria Alberti de Almeida
Cristovam da Silva Alves

1. Introduo

Quando o ano de 2020 comeou no era possvel prever tantas mudanas e aprendizados que ocorreriam ao longo de poucos meses, comeando pelo novo desafio de entrar no Mestrado Profissional em Educao da Unita (MPE) e passando por tantas reflexes e questionamentos que viriam logo aps, quando foi decretada a quarentena pelo governo estadual.

No incio da quarentena imposta em decorrncia da pandemia de Covid-19 imaginvamos que em poucos dias estarvamos de volta a rotina, como j havia acontecido anos atrs com a epidemia de H1N1, quando ficamos alguns dias afastados do convvio escolar e pessoal, mas logo em seguida retornamos com algumas restries, para mais tarde tudo voltar ao normal. Com a pandemia de Covid-19 no foi assim, foram meses de espera para saber como seria a continuidade do ano letivo e ainda no temos certeza de como ser daqui por diante com a previsao de retorno total dos alunos, professores e funcionrios s atividades presenciais.

Os questionamentos comearam logo na segunda aula do MPE, que aconteceu de forma remota pelo aplicativo ZOOM. Novo para quase todos, inclusive para uma das professoras que tambm iria iniciar seu processo de ensino pela forma remota. Foi nesse mesmo dia que o termo humildade pedaggica entrou para a nossa convivncia e se tornou um grande aprendizado, pois perceber aquela professora, com muita experincia, ttulos e graduaes comeando uma nova rotina, comeando a entender como funcionava aquela ferramenta que iria utilizar para transmitir sua aula.

Aula que rendeu as primeiras perguntas: por que ela se permitia passar por aquela situação? Por que ela não determinava alguém para fazer por ela? A resposta era tão tranquila quanto ela ao se permitir aquele aprendizado. O professor, mesmo com muita experiência, títulos ainda não está totalmente formado, ainda não é dono de todo o conhecimento que existe, e ele pode e deve aprender com o aluno, enquanto se ensina também se aprende.

A partir dali, com as transformações obrigatórias trazidas pela Pandemia, o caminho pareceu menos incerto, não havia uma fórmula pronta para continuar lecionando, não havia nenhuma certeza de qual caminho seguir, havia apenas um aprendizado, conforme os problemas e situações fossem aparecendo, iríamos encontrando soluções juntos, professores, alunos, gestão escolar e comunidade.

Sem dúvida, 2020 foi um ano de muitas incertezas, mas também um ano de muito aprendizado, no qual foi possível entender que o novo cenário que se apresentava deveria provocar menos angústia e mais interesse por parte dos alunos e por parte dos docentes. Mais interesse em reaprender e enfrentar os desafios que já estavam acontecendo e outros que ainda viriam. Desta forma, tornou-se necessário fazer uso de metodologias que despertassem a curiosidade e o interesse dos alunos, além de fazer com que os docentes buscassem novas práticas e modos de ensinar.

A seguir, apresenta-se uma breve contextualização teórica sobre Metodologias Ativas e Gamificação, para então abordar o método de pesquisa de campo e os resultados alcançados e discutidos à luz da teoria.

2 Resultados e discussão

Realizar este artigo a respeito de práticas na pandemia implica em rememorar todas as reflexões e discussões acerca do que Tardif (2014, p. 263) diz: “Finalmente, os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação do trabalho, procuram atingir

diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou de aptidão”. Assim, entende-se a necessidade de um olhar pragmático para a docência e, então, chegar até aos alunos de forma consciente e motivadora.

O trabalho aqui relatado teve início com o replanejamento das propostas docentes e como primeira ação realizou-se a separação dos assuntos da disciplina de Gestão de Pessoas, para que fosse possível adaptar ao ensino remoto algumas atividades práticas. Em seguida, apresentou-se aos alunos os conteúdos e as propostas das atividades para que fossem estimulados a participarem e para que soubessem como seria importante para a formação pessoal e profissional, assim como a inserção no mercado de trabalho. No início, estavam receosos, com vergonha de abrirem a câmera e falar no microfone, mas depois foram se ambientando com a nova modalidade e começaram a participar efetivamente das aulas. Dentre as atividades propostas duas tiveram maior interesse e aceitação. A primeira foi uma entrevista de emprego on line, na qual os alunos poderiam desempenhar dois papéis, o de entrevistadores e o de entrevistados. A segunda proposta estava relacionada a treinamento de pessoas, que representou um grande desafio no ensino remoto.

As metodologias ativas, segundo Moran e Bacich (2018, p. 4), “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”. Isso significa que são estratégias em que os alunos podem participar na construção do processo de aprendizagem também de forma remota. Dentre as metodologias ativas utilizadas nas propostas está a Gamificação que tem por objetivo despertar interesse, aumentar a participação, desenvolver autonomia e criatividade, promover diálogo e resolver situações problema. Como diz Busarello et al (2014, p. 6) “A gamificação tem como princípio a apropriação dos elementos dos jogos, aplicando-os em contextos, produtos e serviços que não são necessariamente focados em jogos, mas que possuem a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo”.

Com relação a entrevista de emprego, esta foi organizada de maneira a possibilitar que os alunos pudessem vivenciar situações de entrevistas em que seriam abordados assuntos pertinentes aos projetos pessoais e, principalmente, aos projetos profissionais. Os alunos puderam experienciar papéis enquanto entrevistador e entrevistado; foram, ainda, os responsáveis por desenvolver e elaborar todo o processo, sendo monitorados pela professora. Tiveram que formular e analisar as questões que poderiam compor as entrevistas para o cargo de técnico em Administração. Ao realizar esta atividade, os alunos puderam entender como são importantes as atribuições do cargo e as técnicas de seleção, em especial a entrevista. Como a atividade possibilitou a participação como entrevistador e, também, como entrevistado, acredita-se que atendeu plenamente a proposta, denotando bons resultados, tendo em vista o relato por parte dos alunos quando sentiram-se satisfeitos porque passaram a entender o motivo de algumas questões serem tratadas em uma ocasião de entrevista e, também, como é importante ter uma boa postura, comunicação, vocabulário e conhecimento para que conseguissem realizá-la. “É a técnica de seleção mais utilizada. [...] a entrevista pessoal é aquela que mais influencia a decisão final a respeito dos candidatos” (CHIAVENATO, 2009, p. 178). É possível entender a satisfação dos alunos com os resultados quando estes conseguiram avaliar o desempenho dos colegas, além de poder comprovar seu próprio desempenho.

Com relação ao treinamento, cabe aqui um adendo: no mestrado um dos assuntos tratados em aulas e seminários foi a Gamificação na Educação. Assim, optou-se por empregar esta ferramenta nas aulas de Gestão de Pessoas como uma forma de utilizar metodologias ativas no trabalho docente. Foi proposto que os alunos adaptassem os treinamentos que deveriam aplicar presencialmente. O trabalho foi planejado pelos próprios alunos, que precisariam aprender, em primeiro lugar, o conceito de treinamento, em seguida entender em quem aplicar o treinamento e porque aplicá-lo. Depois desse entendimento, poderiam criar um game para treinar funcionários para a área de Logística Empresarial. Segundo

Chiavenato (2009, p. 388) “A palavra treinamento tem muitos significados. Alguns especialistas consideram o treinamento como um meio para desenvolver a força de trabalho [...] treinamento significa o preparo da pessoa para o cargo, enquanto o propósito da educação é preparar a pessoa para o ambiente do trabalho”. O treinamento é importante como possibilidade de aumentar conhecimento de um funcionário para um determinado cargo ou trabalho. Dessa forma, utilizar uma metodologia ativa como a Gamificação para treinar funcionários parece ser uma grande oportunidade de crescimento no cargo ou trabalho.

Os alunos, divididos em grupos, foram estimulados a utilizar a criatividade e os conhecimentos que vinham obtendo nas aulas de logística para que realizassem jogos que servissem de base para treinamento em áreas importantes das empresas como: Administração da Produção e Materiais, incluindo aqui estoque, layout e sistemas de estoque; Transportes; Embalagens; Logística Reversa entre outros. Cada grupo procurou não repetir as áreas que serviram de tema para os jogos, o que tornou a atividade ainda mais interessante, uma vez que conseguiu abranger todas as áreas pretendidas. A partir disso, cada grupo trabalhou com pesquisas para definir assunto em específico, formulação de questões e arte, layout do jogo, formas de interação, enfim, trabalhou-se as necessidades e peculiaridades que cada jogo envolveu.

É possível entender que os resultados obtidos foram muito bons, principalmente se levarmos em conta que os jogos foram bem criativos, interessantes e de fácil aprendizagem. Acabou, ainda, por se tornar tema de aula em outras disciplinas, além da exposição dos trabalhos para toda a comunidade escolar e motivo de interesse por parte de outros alunos. A gamificação foi também utilizada na disciplina de Logística Empresarial com aprendizados muito significativos conforme relato da professora da disciplina, a qual observou em suas aulas uma melhor na assimilação de conceitos, busca de soluções otimizadas e práticas para as situações estudadas e apresentadas. Além disso, foi observado que os alunos ficaram mais participativos, denotando interesse e curiosidade pelos assuntos.

Sem dúvida inserir e utilizar de metodologias instigantes, onde a construção de conhecimentos esteja conectada aos alunos do século XXI, foi um dos objetivos quando iniciamos as aulas remotas. Entende-se que não só em sala de aula, mas a distância também, os docentes utilizando metodologias ativas podem levar “os alunos a aprendizagem por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo” (BACICH E MORAN, 218, 2).

Mais do que buscar resultados durante estes tempos de pandemia e de desafios, foi preciso buscar fios condutores que demonstrassem o saber docente como Tardif (2014, p. 18) refere “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Os docentes precisaram romper barreiras e dificuldades que impediam a concepção de saber-ensinar.

A pandemia impactou em diversas áreas, mas na educação em especial, trouxe a certeza que a prática escolar tem que ser reavaliada e revista por todos. A atitude da professora do mestrado provocou a reflexão de que o docente, ainda que com anos de prática, deve estar sempre pronto a reaprender e reconstruir, deve estar disponível a novas práticas, enfim, deve estar consciente de que suas atitudes irão influenciar e servir de modelo para que outros também tenham condições de enfrentamento.

Esta ideia pode ser corroborada por Freire (1996, p. 28) “Ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. A mudança e a busca por novos conhecimentos, saberes e aprendizagens é necessário porque a pandemia faz com que o mundo assuma novas configurações e novas maneiras de pensar, aprender e ensinar. Além disso, a tecnologia que, já antes da pandemia desempenhava importante papel na sociedade, agora mais do que nunca teve uma participação fundamental para que a educação encontrasse meios de fazer com que as aulas tivessem continuidade, mesmo que remotamente.

A atitude da professora no mestrado trouxe a tona que seus conhecimentos não estão acabados e que precisava lidar com as situações novas que surgiram. Importante observar que esta docente parece não estar fechada a novas aprendizagens e novas metodologia e/ou estratégias, o que contribui imensamente para que suas aulas sejam interessantes e instigadoras. Isso leva ao que Cortella (2014, p. 47) ressalta: “[...] aquilo que já sei é mera repetição, mas aquilo que eu não sei é que me renova, o que me faz crescer. O conhecimento é algo que me reinventa, recria, renova”. A humildade pedagógica, na verdade, traz possibilidades para que o docente continue sua formação e tenha melhoria em seu ensino, buscando eficiência e qualidade sempre.

3 Considerações finais

Entender que a formação do professor deve ser continuada, que a pandemia impactou a sociedade como um todo e, principalmente, a educação, entender que os docentes precisaram se reinventar e se adaptar as novas propostas e formas de trabalho, foram questões que suscitaram mais reflexões a respeito do papel e do que vem a ser humildade pedagógica.

Apresentar metodologias aqui utilizadas, em especial a gamificação, como forma de enfrentar as dificuldades e desafios do ensino remoto, foi uma das propostas deste trabalho. Acredita-se ter atingido objetivo de, além de transmitir conhecimento, fazer com que os alunos estivessem motivados e disponíveis para a aprendizagem.

Tão importante quanto utilizar de ferramentas para o processo de ensino aprendizagem, está a razão principal deste trabalho, falar sobre como o professor deve estar preparado para enfrentar dificuldade, desafios e reinventar-se sempre. Aqui vai um agradecimento especial a professora do mestrado que muito mais do que ensinar, nos fez ver que precisamos ser humildes para continuamente buscar conhecimento.

Referências

BACICH, L. & MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BUSARELLO, R. I. et al. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre gamificação como recurso motivacional . In: FADEL, L. M. et AL (Org.) Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CHIAVENATO, I. Recursos Humanos. O capital humano das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CORTELLA, M. S. Educação, Escola e Docência: novos tempos. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz na Terra, 1996.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ENSINAR MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS AULAS REMOTAS

Maria Teresa de Moura Ribeiro
Letícia Santoro Santos de Oliveira
Raissa Alexandra Lopes Duarte

1 Introdução

Muitos alunos buscam o curso de Pedagogia supondo que não terão contato direto com a Matemática. No entanto, o currículo de nosso curso presencial na Universidade de Taubaté, conta com 300 horas dedicadas a essa disciplina, tendo em vista que estamos formando professores que ensinarão matemática para crianças da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

São comuns relatos sobre o medo da Matemática, as dificuldades e dúvidas que nunca foram solucionadas e a insegurança sobre a sua própria capacidade em aprender. Diante dessa realidade, buscamos durante as aulas reverter essa visão negativa sobre a área e fazemos isso usando estratégias de ensino que convidam à reflexão, ao trabalho em grupo, ao uso de materiais didáticos, ao esclarecimento de dúvidas e ao desejo de aprender novas formas de ensinar Matemática.

Durante as aulas presenciais, os encontros da disciplina são realizados em um laboratório de ensino composto por mesas para o trabalho em grupo, materiais didáticos como escala cuisenaire, material dourado, ábacos, palitos coloridos, jogos de cartas, materiais estruturados construídos pelos alunos, materiais para atividades de conhecimento físico e jogos que são utilizados para criar uma nova relação com a Matemática de forma que alguns traumas e incompreensões possam ser superados.

As 300 horas dedicadas ao estudo da Matemática são distribuídas em quatro semestres ao longo curso, nas disciplinas Conteúdos em

Metodologia do Ensino da Matemática I (3o semestre, com 40 horas), II (4o semestre, com 80 horas), III (5o semestre, com 100 horas) e IV (5o semestre, com 80 horas).

A experiência que iremos relatar, ocorreu no ano de 2021, com o desdobramento das aulas da disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática I, diante do contexto de pandemia, que exigiu uma organização diferente da utilizada em sala de aula presencial, tendo em vistas a realidade a que toda a sociedade precisou se adequar em virtude do avanço de casos gerados pela Covid-19. Estávamos diante de uma nova turma de alunos, iniciando a trajetória com a disciplina no curso.

Mediante a realidade das aulas remotas, diversos foram os desafios decorrentes dessa nova forma de relação entre alunos, professores e conhecimento. Foram necessárias adaptações pessoais e acadêmicas para todos os envolvidos, mas não queríamos perder de vista o objetivo de quebrar a resistência dos alunos pela matemática e modificar a percepção inicial de que a matemática se resume a trabalhar com números e operações em atividades que não se relacionam com o cotidiano, tarefa na qual só encontram sucesso alguns poucos predestinados!

Para a elaboração deste relato de experiência, destacaremos nossas percepções a respeito desse processo, as adaptações iniciais e os desdobramentos dos processos de ensino-aprendizagem ao final do semestre.

2 O desafio de ensinar e aprender matemática nas aulas remotas

Ensinar matemática presencialmente, quebrando crenças negativas e abrindo a possibilidade de um novo olhar para a área, é um grande desafio. Despertar o interesse, identificar a presença da matemática em nossa vida, instigar novas práticas e proporcionar vivências lúdicas de forma remota, foi um desafio ainda maior.

A necessidade do ensino remoto, exigiu a criação e manutenção de novas formas de contato com os alunos. Foi criado um grupo de WhatsApp

para troca de mensagens e as aulas passaram a ocorrer pela Plataforma Microsoft Teams. Além disso, o Espaço Virtual de Aprendizagem da instituição (Plataforma EVA) se tornou o repositório de materiais e conteúdos. Um ponto forte a ser destacado foi a presença de duas alunas do Programa de Iniciação à Docência (PID), da Universidade. As duas alunas, graduadas em Pedagogia, sendo uma delas aluna do Mestrado Profissional em Educação, auxiliaram no planejamento das aulas e das atividades, ofereceram apoio extraclasse aos alunos e puderam, ao longo das aulas, compartilhar experiências e reflexões teóricas com os alunos.

A disciplina, que introduz a matemática no currículo do curso, aborda essencialmente o processo de construção do número pela criança e, para ampliar a discussão, abordamos o conhecimento físico, lógico-matemático e social e propostas de ação que favoreçam sua construção pela criança. Para explorar esses conteúdos com os alunos, buscamos manter o caráter dinâmico e prático das aulas utilizando alguns recursos como vídeos e aplicativos com vistas a incentivar a participação e a interação mesmo no formato remoto.

A cada novo conteúdo apresentado, propusemos aos alunos que investigassem sua aplicação em atividades direcionadas a crianças. Incentivamos para que buscassem formas diferenciadas para apresentarem seus trabalhos, explorando sua criatividade, buscando novos recursos por meio de aplicativos utilizados em aulas e gravações de vídeos.

O primeiro tema abordado foi a construção do conhecimento físico, para o qual nos baseamos nos estudos de Kamii (1990). Após leitura e discussão dos textos em aula, solicitamos que os alunos, organizados em grupos, fizessem vídeos de atividades que auxiliassem na construção deste conhecimento pelas crianças. Os vídeos produzidos envolveram familiares e contaram com montagem e edição, utilizando os embasamentos teóricos sobre o tema, com bastante propriedade. A turma apresentou atividades desenvolvidas por eles com crianças, como acerte o alvo, afunda ou boia, boliche, quicar bolas, futebol, assoprar tintas, misturar tintas, imã, confecção de massinha de modelar, equilibrar itens na cabeça, exploração de cilindros e outros materiais, entre outras atividades.

Esta proposta de atividade em grupo fez com que a adesão e a participação fossem surpreendentes e todos os alunos apresentaram e destacaram pelo menos um aspecto do trabalho no qual puderam observar a aprendizagem da criança por meio de atividades de movimento ou de mudança nos objetos e o quanto esse tipo de atividade auxilia a criança na construção de relações lógico-matemáticas, uma vez que, como afirma DeVries (2004, p.91), “além de construir o conhecimento sobre o mundo físico, as crianças aumentam sua inteligência, isto é sua capacidade de organizar experiências”.

Dando continuidade, foi trabalhado com a turma o desenvolvimento do pensamento matemático nas crianças e a construção do conceito de número, sob a luz dos estudos de Lorenzato (2008), Kamii (1990), Kamii e Housman (2002) e Smole (2000). O conceito de número, segundo estes autores, é construído pelas crianças a partir de suas relações com o mundo físico e, aos poucos, vai surgindo a necessidade de registrar as quantidades usando os numerais e símbolos matemáticos. De acordo com Kamii (1990), a construção do número acontece pela síntese entre as ideias de ordem e inclusão hierárquica, e as atividades lógico-matemáticas, como a classificação e a seriação, são essenciais para essa construção.

O trabalho com os Blocos Lógicos foi introduzido por se tratar de um recurso que permite explorar esses conhecimentos, e por se tratar de um material didático potente para o desenvolvimento da “[...] pertinência, inclusão, intersecção, reunião e complementação, da teoria dos conjuntos, bem como o uso de conectivos lógicos (e, ou, se...então), da lógica matemática.” (TOLEDO; TOLEDO, 1997, p. 32). Idealizado por Zoltan Paul Dienes, esse material é confeccionado de madeira, contendo 48 peças, possuindo quatro atributos diferentes: três cores, dois tamanhos, quatro formas e duas espessuras. A combinação desses atributos ($3 \times 2 \times 4 \times 2 = 48$), foi analisada pela turma e propusemos que, distribuídos em grupos na plataforma virtual, criassem o seu próprio material estruturado, composto agora por 36 peças.

O grande desafio foi, durante a aula, criar a estrutura respeitando o número de peças proposto e, além disso, desenvolver o próprio material

em formato virtual. Após a discussão, retornaram à sala principal e socializaram suas impressões e explicaram a estrutura do material criado por eles.

Seguimos para um novo desafio, os grupos teriam que se reunir e desenvolver um material com 48 peças, descrevendo a estrutura pensada, além de planejar propostas que envolvessem o material para ser aplicado com as crianças e apresentar para a turma utilizando o aplicativo que achassem pertinente.

Utilizando as mais variadas temáticas (meios de transporte, Turma da Mônica, dinossauros, emojis, brinquedos), todos os grupos construíram materiais que atenderam os critérios de estrutura definida e número de peças e propuseram atividades que envolvessem atividades lógicas de classificação e seriação: construir sequências com critérios de uma ou duas semelhanças ou diferenças entre as peças, descobrir a peça que falta, completar uma sequência, agrupar de acordo com critérios, entre outras.

A cada apresentação, os alunos destacaram o que mais chamou atenção nos materiais desenvolvidos, pontos fortes e outros que podiam melhorar, além de que as propostas planejadas e desenvolvidas pelos grupos para o uso dos blocos lógicos foram vivenciadas pelos demais alunos em dinâmicas e proposições práticas envolvendo todos os alunos no processo.

O terceiro conteúdo trabalhado com a turma foi a importância dos jogos para a construção do conceito de número. Usamos como referência Kamii e Housman (2002) e DeVries et al (2004), que partem do pressuposto que os jogos de matemática são uma excelente maneira de despertar nas crianças o interesse pela matemática e de desenvolver sua competência social. Muitos jogos não usam números mas exigem raciocínio matemático e são uma excelente oportunidade para aprender a trabalhar em grupo e desenvolver aspectos sociais.

Propusemos à turma que se dividissem em oito grupos e escolhessem dois jogos elencados por Kamii e Housman (2002). Cada grupo deveria estudar os jogos, compreender as regras e gravar vídeos explicando como jogar. Os vídeos foram apresentados em aula e avaliados por todos quanto

a compreensão da regra, clareza e qualidade de som e imagem. A tarefa foi cumprida com tanta seriedade que resolvemos divulgar os vídeos na página do Instagram do curso (@pedunitau), numa mostra de jogos de matemática.

Tendo apresentado a forma como o semestre foi organizado em seus conteúdos e disposições metodológicas, apresentaremos a seguir os pontos fortes do trabalho realizado no semestre, os pontos limitantes e os desafios, os quais merecem serem destacados por permitirem a reflexão e melhoria no trabalho com a disciplina, especialmente no formato remoto.

3 Pontos fortes, limites e desafios durante o ensino remoto

Uma semana após o decreto que instituiu o isolamento social em decorrência da pandemia de COVID 19, tiveram início as aulas remotas por plataforma on-line. O formato de aulas remotas exigiu que novas habilidades fossem rapidamente desenvolvidas pela professora e pelos estudantes.

O contato presencial entre professores, alunos e monitores, permitia certas intervenções que remotamente eram mais complexas. Presencialmente o aluno estava nas aulas, atento, fazendo anotações, tirando dúvidas, interagindo com os colegas e com os materiais e o professor tinha possibilidade de observar e avaliar se o conteúdo trabalhado estava sendo acompanhado ou não. Remotamente, a maioria das câmeras permaneceram fechadas e a presença do aluno na plataforma nem sempre significava que o aluno estava presente. Além disso, as interações durante as aulas ficaram limitadas a poucos alunos que sempre se manifestaram questionando e avaliando a atividade realizada. Na turma em questão, a interação chegou a surpreender, mas mesmo assim, sabemos que foi inferior ao que costuma ser nas aulas presenciais.

Além disso, presencialmente contamos com uma estrutura planejada e preparada para receber os estudantes, um laboratório de matemática, com materiais e recursos diversos, além laboratórios de informática à

disposição dos alunos. Remotamente, não se pode garantir que este aluno tenha dados de internet suficientes para assistir às aulas com qualidade, que a casa e ambiente em que escolheu estudar tenha as condições mínimas para manter sua concentração ou que possua aparelhos como notebooks e computadores para uma qualidade no acesso às aulas e materiais.

No entanto, lidar com as tecnologias e as plataformas remotas para as aulas fez com que novas possibilidades surgissem. Tanto docente como discentes se reinventaram para se adequar ao novo, algo que foi nítido no acompanhamento desta disciplina. Foram utilizados aplicativos, plataformas e programas que enriqueceram as aulas e contribuíram para pensar novas possibilidades de trabalhar os conteúdos matemáticos de forma não presencial.

Merece destaque, entretanto, o interesse manifestado pela turma em questão diante dos conteúdos que foram trabalhados. Tudo o que era proposto nas aulas, logo era aceito pelos alunos, os materiais confeccionados por eles apresentavam muita qualidade, os vídeos foram bem produzidos, as datas cumpridas e ainda participavam durante as aulas dirimindo dúvidas, compartilhando experiências e apresentando sugestões. Podemos destacar também, a utilização das redes sociais como meio de alcançar os alunos, estreitar os laços e produzir conteúdos. Além de um grupo no WhatsApp que permitia a rápida comunicação com a turma e compartilhamento de conteúdos, links e materiais, o Instagram também se mostrou uma ferramenta potente de alcance, em que eram postados os conteúdos produzidos, supervisionados pela professora responsável pela disciplina.

Outro ponto positivo, já indicado aqui, foi a presença das duas monitoras do PID que ofereceram suporte síncrono e assíncrono que muito contribui para o trabalho realizado com a turma.

4 Considerações finais

Na perspectiva de despertar o desejo e o interesse dos alunos em aprender e ensinar matemática superando seus medos e dificuldades, buscamos trabalhar a disciplina usando estratégias significativas, praticando a escuta e o compromisso mútuo de aprendizagem entre os envolvidos no processo, ou seja, estudantes, professora e monitoras.

Durante as vivências aqui relatadas, diversas foram as provocações, desafios e vivências propostas aos alunos pois acreditamos que dessa maneira contribuímos de forma significativa em seu aprendizado possibilitando vivências e experiências de sucesso. Esperamos assim, possibilitar experiências positivas, conhecimentos significativos e o desejo de dar vida a essas ideias e contagiar crianças, jovens e adultos com um interesse real pela matemática, quando estiverem exercendo a docência.

Mesmo com as limitações destacadas nesse relato, as aprendizagens e habilidades desenvolvidas, o entusiasmo e interesse dos alunos em realizar e participar de todas as atividades propostas, indicam o quanto se sentiram envolvidos e tomados pelo desejo de aprender e o quanto o conteúdo trabalhado tornou-se significativo para eles.

Esse relato permite compartilhar as estratégias utilizadas em um momento que exigiu grande adaptação e modificação nas formas de docência, tendo em vista o isolamento exigido pela pandemia da COVID 19. Foi um grande desafio conseguir manter, numa plataforma de aula remota, um contexto semelhante ao que sempre procuramos manter nas aulas presenciais, propondo vivências significativas que possibilitem ressignificar as experiências negativas vivenciadas na trajetória escolar. Esperamos que essa experiência tenha contribuído para a formação de professores que, como defende Boaler (2018) conduzam aulas nas quais os alunos apreciem a beleza da Matemática, sejam instigados a fazer perguntas profundas e explorar o conjunto de conexões que a compõem.

Referências

BOALER, J. Mentalidades matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEVRIES, R. et al. O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, C. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

KAMII, C. HOUSMAN, L. Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

LORENZATO, S. Educação Infantil e percepção matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SMOLE, K. S. A matemática na educação infantil: inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Penso, 2000.

TOLEDO, M. TOLEDO, M. Didática de Matemática: como dois e dois. São Paulo: FTD, 1997.

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE: um relato de experiência

Renata Andrade Perão
Virginia Mara Próspero da Cunha

Introdução

A sociedade está passando por mudanças, devido a pandemia da Covid-19. A educação precisou se transformar, foi necessário considerar que há sempre uma nova forma de caminhar. O professor necessitou caminhar de uma forma distinta, reconstruindo-se em meio a um momento de incertezas.

O presente relato apresenta considerações acerca da experiência de uma professora atuante no Atendimento Educacional Especializado – AEE nesse período remoto, tendo como objetivo buscar retratar sobre as transformações ocorridas nas práticas pedagógicas nessa conjuntura da pandemia, por meio de uma abordagem criativa, reflexiva e crítica nas aulas remotas. Diante disto, a pergunta que norteou esse relato foi: como poderá ser realizado o atendimento dos alunos da educação especial no contexto da pandemia Covid-19?

Foi decidido trabalhar o projeto “Trânsito”, sendo um tema que constava na programação da escola e de utilidade trabalhar para os alunos, visto o bairro onde residem ter poucas sinalizações. Após traçar a metodologia e os objetivos, optou-se como recursos a criação de jogos que oportunizava a conscientização sobre as leis de trânsito, alertando-os sobre os perigos que ocorrem, como devemos agir e respeitar as leis para a segurança de todos, de forma dinâmica e interativa.

Como fundamentação teórica foram utilizadas as discussões de suporte em autores como: Freire e Vygotsky, que nos outorgam compreender a relevância do professor, com intuito de trazer sentido e significado em suas aulas, atentando ao contexto cultural e social dos alunos.

A proposta que se objetiva neste relato é apresentar as experiências enquanto professora do AEE com as aulas remotas. Para isso, serão apresentadas algumas atividades realizadas com os alunos, durante o período de 2020. A primeira atividade nomeada “O trabalho com alunos da educação especial”, foi abordado como foi trabalhar com os alunos com deficiência nesse período remoto, como ocorreram as aulas e de que forma aconteceram. Na segunda atividade, que tem como título “Os jogos como ferramenta na prática pedagógica dos alunos com deficiência”, procura-se descrever um pouquinho do trabalho utilizado com os jogos de trilha e memória com o público alvo do AEE, e por fim os resultados alcançados.

Nessa perspectiva, esse relato se ampara em uma abordagem qualitativa (BAUER e GASKELL, 2004) proporcionando um estudo descritivo sobre as atividades relatadas. Para a análise qualitativa, apresentam-se as fotografias dos alunos utilizando nomes fictícios.

Delineando propostas pedagógicas em tempos de aula remota

Meantes março de 2020, sucedeu a suspensão das aulas presenciais, sendo esta uma das providencias regulamentadas por meio de Decretos estaduais e municipais, como artificio de reduzir a disseminação do novo coronavírus causador da Covid-19.

Com o tempo começou-se a perceber que as aulas não seriam iguais após o retorno, visto que, todo esse movimento de inversão de aula presencial para aulas remotas oportunizou refletir sobre a ação docente e, de certo modo, recriá-la.

O adiamento das atividades presenciais nas instituições de ensino, aconteceu subitamente, o professor não conseguiu ter a oportunidade de conhecer seus alunos, o que segundo Freire (2015) é necessário considerar a realidade de cada aluno para planejar suas aulas.

Posto que, a situação pandêmica causou uma mudança, não somente nas atividades presenciais, mas na vida de todos os indivíduos que se

encontram nesse processo educacional, já dizia Freire (2015) o trabalho do professor efetua-se com os alunos e não com ele mesmo.

Nesse tempo de isolamento social, a cargo da disseminação do novo coro-navírus, os professores tiveram que adaptar suas aulas presenciais utilizando as ferramentas síncronas e assíncronas. Segundo Oliveira (2020, p. 11) aula síncronas “são realizadas com acesso simultâneo as tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea” e as aulas assíncronas “não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial”. Como síncronas, entendidas como ferramentas que possibilitam professor e aluno participarem no mesmo instante e ambiente, foram utilizados o *Zoom Meeting* e o *WhatsApp vídeo chamada*. Para as aulas assíncronas, que ocorrem de acordo com o tempo de cada um dos sujeitos envolvidos, utilizamos o aplicativo de conversas instantâneas (*WhatsApp*) e de *vídeos gravados* pela professora.

A pandemia da Covid-19, de forma precisamente forçosa, ocasionou o distanciamento social e, conseqüentemente, a inclusão de elementos tecnológicos. No tocante às atividades escolares, sem a utilização desses aplicativos seria impossível sustentar os vínculos e as aulas remotas. Sendo assim, ficou às redes de ensino e ao professor a tarefa de adornarem o planejamento e as práticas, a fim de espreitar a demanda em questão.

A seguir, apresentaremos as atividades que ocorreram nas aulas remotas.

O trabalho com os alunos da educação especial

Em 2020 o planejamento precisou ser ajustado, para acatar as necessidades do contexto atual. Sendo o planejamento um material flexível, consente ao professor repensar e revisar o que está sendo disposto, facultando novos significados à prática do professor, indicando os objetivos a serem alcançados com determinada ação.

Este relato trás o trabalho que foi realizado com os alunos atendidos no AEE, alguns hiperativos, com déficit de atenção, deficiência intelectual, autismo, dificuldade no processamento auditivo, num total de 8 alunos matriculados nos 6º anos. O desafio foi era criar metodologia de ensino que amparasse e atendesse esses alunos no período de ensino remoto.

Os alunos eram recém matriculados na escola, pois vinham das séries iniciais do ensino fundamental, e a professora havia tido pouco contato com eles de forma presencial, mas o suficiente para criar um certo vínculo e conhecer um pouco da especificidade de cada aluno.

O planejamento foi (re)examinado e conduzido para atividades individuais e com o uso dos meios tecnológicos, através do celular por parte dos alunos. Os alunos que não possuíam celular próprio, recebiam os vídeos gravados das aulas por meio do celular da família. No entanto, todos recebiam atividades impressas que suas famílias retiravam na escola uma vez por semana e faziam a devolução das mesmas na semana seguinte. Isso ajudou bastante.

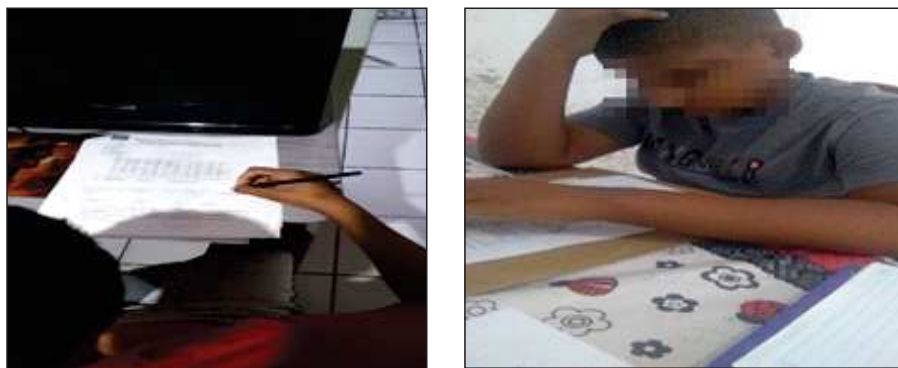
Todo material impresso era produzido de acordo com as dificuldades de cada aluno, os professores regentes das salas produziam as atividades para a turma e baseada nas habilidades que constavam em seus planos de ensino, de acordo com a BNCC, eram adaptadas, em parceria entre o professor regente e o professor do AEE, dentro do planejamento curricular. Esse material ajudou as aulas virtuais, os alunos tendo o material concreto em mãos, facilitou a compreensão dos mesmos. Todo o material foi produzido de forma interdisciplinar, com figuras coloridas, o que auxiliou na compreensão dos conteúdos pedagógicos. As famílias retiravam na escola essas atividades que eram deixadas dentro de pacotes nominiais, conforme os alunos foram fazendo e foram surgindo as dúvidas eu ia sanando através dos aplicativos disponíveis. Essa foi a melhor forma encontrada para fazer as aulas, pois devido as condições financeiras e falta de tempo, os pais não conseguiam um horário fixo para os alunos participarem das aulas.

Várias atividades foram desenvolvidas nesse período remoto, todas de acordo com o planejamento. Pode-se observar que as atividades que

deram resultados satisfatórios foram: caça-palavras, cruzadinhas, completos, jogo dos setes erros, descubra o erro, atividades para ligar, associar, pintar as palavras corretas, interpretação de imagens e pequenos textos, resolução de situações problemas. Para o desenvolvimento das atividades de resolução problema e pensamento lógico os alunos utilizavam o material concreto que tinham em casa ou que a professora encaminhava. O uso do material concreto, das imagens, dos vídeos, auxiliou a compreensão por parte do aluno. Todos os professores receberam o *feedback* das atividades desenvolvidas com os alunos.

Sempre que surgia alguma dúvida de forma coletiva, a professora procurava sanar nas reuniões pedagógicas. Nos conselhos de classe fiquei muito feliz em saber que os alunos da educação especial eram os que mais participavam, segurando o índice da turma, pois quando o aluno terminava as atividades sua família deixava na escola, a professora coordenadora tirava foto e enviava aos professores para as devidas correções.

Figura 1 – Registro dos alunos Violeta e Holly



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os jogos como ferramenta na prática pedagógica dos alunos com deficiência.

Sendo necessário (re)planejar as aulas, adaptando as aulas presenciais para o remoto, pensando em uma forma lúdica e dinâmica de ensinar e aprender, procurou-se utilizar os jogos para incrementar as aulas.

Segundo Antunes (1998) o jogo é considerado fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual, além de um excelente divertimento durante toda a vida. Jogando conseguimos nos desenvolver física e emocionalmente, ao mesmo tempo mantemos nossos reflexos ativos.

Os jogos são instrumentos utilizados em sala de aula com o intuito de proporcionar aos alunos uma maior desenvoltura em relação ao raciocínio lógico, coordenação motora além da criatividade.

De acordo com Carmo (2015, p.18), é “um método que contribui no desenvolvimento psicomotor, social e afetivo para os alunos com necessidades especiais, sendo usado para estimular o aprendizado, de forma descontraída, favorecendo também em seu processo físico”.

Ainda de acordo com a autora, o jogo quando utilizado de forma pedagógica auxilia os alunos com deficiência em seu processo de ensino aprendizagem, “é por meio dele que o aluno passa a se conhecer, a explorar seus sentidos, construir suas visões, melhorar sua agilidade, trabalhar sua autoestima, aprender a viver em grupo, participar da sociedade de forma efetiva” (p. 18).

O jogo pode ser um material didático adequado para trabalhar com alunos com deficiência, uma vez que, podem expandir a criatividade, a imaginação e a concentração, assim como o entendimento e a compreensão dos conteúdos a serem desenvolvidos. De acordo com Antunes (1998) o jogo pode se tornar uma ferramenta didática que permitirá os alunos com deficiência desenvolver a imaginação, criatividade e a concentração, além da compreensão dos conteúdos a serem desenvolvidos, contribuindo, assim, para um processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

A dinâmica das aulas, considerando o jogo como elemento principal de aprendizagem, se alinhou da seguinte forma: os jogos foram confeccionados no papel canson A3 de 180 g, impressos de forma colorida e plastificado. Cada aluno recebeu 1 jogo de tabuleiro e 1 jogo da memória, além de atividades relacionadas ao tema. As famílias retiraram na escola o material pronto, como foi feito com as demais atividades durante o ano. A explanação de todo o material, além de ir por escrito para as famílias, ocorreram através de vídeo chamadas no horário das aulas.

Figura 2 – Jogo de tabuleiro e de memória



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Iniciou-se com o jogo de tabuleiro, com a professora explicando como se jogava, apesar dos alunos já terem um certo conhecimento de como se joga. Conforme o jogo acontecia, a professora pode realizar um diagnóstico do que os alunos já sabiam do tema, sem intervenção da professora em relação aos conteúdos, somente no modo de jogar. Nas aulas seguintes as atividades relacionadas ao tema foram trabalhadas conforme o conhecimento levantado dos alunos no momento do jogo.

As aulas ocorreram individualmente, o que propiciou que fosse trabalhado com cada aluno em seu ritmo, tempo e conhecimento. Após trabalhar algumas atividades escritas conceituando os conteúdos sobre o “trânsito”, foi feita uma retomada novamente aos jogos. Ao jogar novamente com os alunos, a professora pode ver uma diferença e evolução dos mesmos. Com os conhecimentos adquiridos através das atividades escritas trabalhadas com eles, os alunos puderam jogar com melhor desenvoltura.

Foi solicitado aos alunos que jogassem com seus familiares, explicando as regras dos jogos e que gravassem esse momento. Pode-se perceber a evolução de cada aluno com essa atividade, quando mostraram-se mais confiantes e seguros do que no início.

Figura 3 – Registro da aluna Rosa.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As famílias dos alunos foram consultadas antes da realização do trabalho, foi explicado como iria proceder os jogos e solicitado o apoio e incentivo dos mesmos.

Devido ao período da Pandemia e da necessidade de isolamento social, as atividades não puderam ser realizada na sala de recursos, com a participação dos colegas. Presencialmente, haveria a possibilidade de criação dos jogos em colaboração com os próprios alunos. Mesmo assim, o momento de isolamento foi importante, pois os alunos puderam compartilhar com os familiares o seu aprendizado sobre as regras de trânsito.

Considerações

Esse período de pandemia, principalmente 2020 foi um ano muito atípico e desafiador, tanto para os professores, quanto para os alunos e seus familiares.

O ensino remoto e o uso da tecnologia como ferramenta trouxeram um novo olhar inclusive para os alunos da educação especial, com a possibilidade de o processo ensino-aprendizagem também acontecer fora do ambiente escolar, de uma maneira específica. Alunos com deficiência intelectual puderam aprender a usar o celular para fazer as atividades, para enviar mensagens, digitar frases, colocar imagens, os alunos

hiperativos conseguiram ouvir o que estava sendo explicado. Pode-se observar que os alunos da educação especial conseguiram ficar atentos por um tempo maior e os que tinham déficit de atenção, se concentrarem para realizarem as atividades, pois eles estavam o tempo todo na tela, e as explicações estavam gravadas, podendo recorrer a elas quando sentissem necessidade. Com a realização dos jogos, notou-se que os alunos com transtorno do espectro autista puderam escolher as atividades que mais agradava, falando e expondo suas opiniões.

O apoio da família foi essencial para isso tudo acontecer. A combinação da tecnologia com o apoio dos profissionais da educação e envolvimento da família trouxe novas possibilidades de aprendizado aos alunos.

A partir do contexto sobredito, compreendeu-se que os professores mesmo com a mudança didática das aulas, e utilizando ferramentas tecnológicas diferentes, tiveram que se (re)inventar em procura de um ensino significativo que aperfeiçoasse a aprendizagem dos alunos em seus diversificados sentidos. Logo, os docentes resignificaram a prática e proporcionaram novos modelos de ensinar e aprender. Em suma, como dizia Freire (2015) ensinar é introduzir sentido no que efetuamos a cada instante.

Este relato objetivou apresentar as narrativas acerca da experiência de uma professora, especialista do AEE, refletindo sobre as transformações realizadas nas práticas pedagógicas no contexto da pandemia da Covid-19. Entende-se que, nesse cenário atípico, as atividades tiveram que ser (re)planejadas, com o intuito de adaptar a situação imposta. No entanto, com essas ações, efetivaram-se atividades que proporcionaram a interação entre professor e aluno, com a vivência de novas descobertas, com atitude e autonomia, assim, tornando os alunos em agentes dinâmicos e edificadores da aprendizagem.

Referências

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 10ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAUER, M. W., GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARMO, E.T. A importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na escola municipal Morro Encantado em Cavalgante Goiás. 2015. 39 f. Dissertação (Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar). PED/IP – UnB/UAB, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15568/1/2015_ElidianeTorresDoCarmo_tcc.pdf Acesso em: 23 ago. 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes e práticas necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

OLIVEIRA, M. S. L. et al. Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático. Recife: EDUFRPE, 2020.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTO

Fernanda Marcon Moura
Fernanda Cabral de Vasconcellos
Virgínia Mara Próspero da Cunha
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

1 introdução

No início de 2020 um vírus pouco conhecido, agressivo e de fácil transmissibilidade assolou o mundo todo. A Pandemia de Covid-19 impôs a necessidade de distanciamento social como medida sanitária de contenção da propagação da doença. No Brasil, frente às tentativas de atenuar a disseminação do SARS-CoV-2, o Ministério da Educação decretou em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, a suspensão de aulas presenciais substituindo-as por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

Diante das mudanças no contexto educacional, um inevitável movimento de (re)organização dos sistemas educacionais foi realizado, adotando-se em grande parte do país um modelo de interação mediado por tecnologias digitais, que foi chamado de ensino remoto emergencial. Em decorrência dessa mudança no espaço e no tempo do processo ensino-aprendizagem, foi preciso adaptar aspectos basilares do trabalho docente, como por exemplo: os objetivos de aprendizagem, as habilidades essenciais a serem trabalhadas, o planejamento de aulas, as metodologias e práticas pedagógicas coerentes com o formato online, os instrumentos avaliativos eficazes para a coleta de evidências da aprendizagem dos estudantes, a implementação de um sistema de comunicação entre escola e famílias para o acompanhamento das atividades, da aprendizagem e das dificuldades. Os professores viram-se frente a enormes desafios, os

saberes que construíram ao longo de suas carreiras pouco poderiam contribuir para o trabalho nesse novo formato, precisavam de conhecimentos específicos que fundamentassem sua prática no contexto pandêmico. Encontraram apoio na troca com os pares e nas propostas de formação continuada que buscaram preparar o profissional para atender às necessidades da prática, garantindo a continuidade da aprendizagem docente.

De acordo com Nóvoa (2020, p. 25:15):

Se existe um momento em que a formação continuada dos educadores se faz essencial, este momento é agora. Precisamos discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir nossas aprendizagens (NÓVOA, 2020, p. 25:15)

Com o avanço da vacinação e a queda nos números de casos e de mortes por Covid-19, as escolas reabriram e as aulas presenciais voltaram de maneira gradual e sem obrigatoriedade de presença dos estudantes em agosto de 2021, na maior parte do país. Essa nova etapa trouxe a necessidade de novos olhares, novos esforços em direção à aprendizagem dos estudantes, novas práticas pedagógicas eficazes para o trabalho com a heterogeneidade das turmas. Diante desse contexto, o presente relato objetiva apresentar as estratégias utilizadas por duas professoras-formadoras da Equipe de Práticas Pedagógicas da Secretaria de Educação de uma cidade da região metropolitana de SP, Vale do Paraíba, no encontro interdisciplinar sobre metodologias ativas para professores de Arte e Educação Física, acontecido no primeiro semestre do ano de 2021, que teve por objetivo oferecer aos professores momentos de reflexão crítica das práticas já sedimentadas e possibilidades de construção coletiva de conhecimento, a fim de qualificar o trabalho docente.

2 Resultados e discussão

O encontro foi realizado em horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) no formato online, com tema relacionado às Metodologias Ativas. Para oportunizar o protagonismo dos estudantes e um papel ativo na construção de seus conhecimentos, é essencial que os professores também estejam no centro de seu processo formador. Para tanto, durante as formações, por meio da homologia de processos, foi proposto aos docentes uma reflexão crítica de suas práticas pedagógicas e a experimentação de estratégias metodológicas como possibilidades para o trabalho com os estudantes em sala ou em momentos de interação online síncrona. A formação continuada entendida como o movimento de ação-reflexão-ação oportuniza o constante desenvolvimento profissional.

Freire (1996, p.39) nos orienta que

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39).

Ao articular os saberes da prática e os saberes teóricos os professores constroem conhecimentos capazes de enfrentar os desafios de seu cotidiano. Nóvoa (1992) nos remete que as propostas de formação de professores

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira

profissional sejam elementos articulados entre si (NÓVOA, 1992).

O formato e as estratégias utilizadas na formação foram intencionalmente pensados e organizados para atender os objetivos de aprendizagem dos professores em questão. Esperava-se que estes experimentassem a metodologia ativa do ponto de vista do aluno, para que assim tivessem subsídios para trabalhar posteriormente com seus estudantes. Para atender a uma formação interdisciplinar, foi sugerido o objetivo de aprendizagem - construir uma coreografia utilizando uma música da cultura popular brasileira - que contemplava tanto uma habilidade de Arte como uma habilidade de Educação Física. Diante disso, propôs-se a divisão em quatro pequenos grupos e o trabalho colaborativo se desenvolveria guiado por uma comanda de atividades. Dois grupos realizaram atividades com a metodologia Aprendizagem Criativa, que trabalha o processo de exploração criativa de conhecimentos e que tem objetivos pedagógicos concretos, por meio de um processo conhecido como Espiral da Aprendizagem Criativa. Esse processo compreende os quatro “Ps”: projeto, parceria, paixão e pensar brincando. Os outros dois grupos vivenciaram a Gamificação, metodologia baseada na utilização de elementos de jogos digitais como os avatares, desafios, rankings, fases, bem como características de jogos tradicionais como a competição, os feedbacks instantâneos e a premiação em contexto educacional.

A primeira tarefa foi dividir os papéis a serem desempenhados durante a experiência. Os professores deveriam escolher entre ser o cuco, que ficaria responsável por cuidar do tempo, o mediador, que faria as leituras das atividades, o redator, que escreveria as propostas do grupo, o relator, que apresentaria as propostas do grupo durante a socialização e o harmonizador, que incentivaria a todos a participarem. Papéis definidos, o facilitador deveria compartilhar sua tela com as orientações da atividade e mediar as ações, que foram planejadas para serem realizadas no formato online.

O grupo que trabalhou com a aprendizagem criativa recebeu a seguinte comando:

Cada participante deve: Criar uma seqüência de elementos da ginástica rítmica com o apoio da música erudita.

- *Imaginar um (a) ginasta utilizando um dos elementos da ginástica rítmica (bola, arco, fita, corda, maça);*
- *Criar esse personagem, desenhando do modo que conseguir;*
- *Apresentar seu personagem aos outros participantes, dando a ele características humanas, como voz ou personalidade, enfim... usar a criatividade para brincar e divertir-se;*
- *Organizar em grupo uma maneira criativa de compartilhar essa seqüência de desenhos em uma apresentação entre vocês. Escolher uma música erudita para acompanhar a apresentação.*

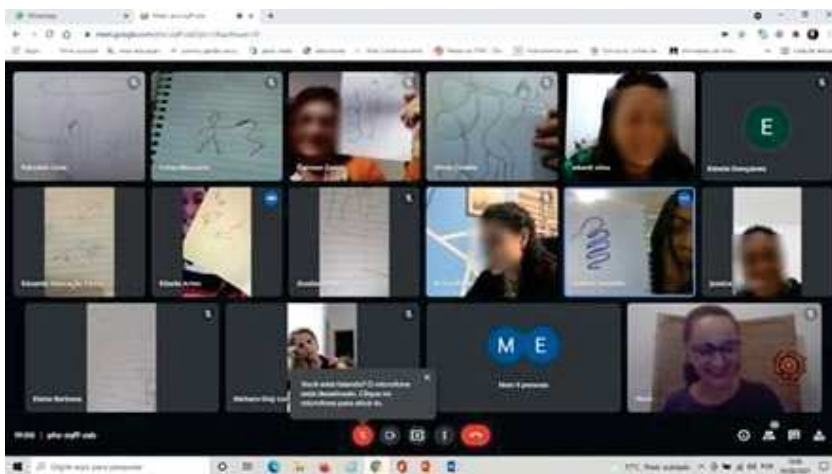


Imagem 1 - Registro do grupo que trabalhou com a metodologia Aprendizagem Criativa.

Fonte: arquivo pessoal das formadoras

O grupo que trabalhou com a gamificação recebeu a seguinte comanda.

1. Você terá que cumprir 3 missões. Cada missão tem uma pontuação. Se você quiser ganhar mais pontos tem desafios bônus! Aproveite e ganhe o jogo!

2. Para passar para a próxima fase é preciso cumprir a missão anterior.

3. Criar um codinome

4. Para que as missões sejam validadas e os pontos conquistados, é preciso compartilhar com todos do grupo.

5. Assim que cada jogador compartilhar sua produção, o mediador deve anotar no quadro de resultados a pontuação. Todos podem ajudar! Preparados???

COREOGRAFIA GAMIFICADA - Ao longo da atividade, o mediador deve preencher essa tabela com nome, codinome e pontuação dos jogadores. Siga as orientações abaixo:

1- Escolha um codinome para você.

Jogador	Nome	Codinome	2º missão	2º missão	2º missão	Total
1						
2						
3						

- 1ª Missão - Desenhar um movimento da ginástica geral

Em uma folha desenhe uma pessoa fazendo o movimento do avião da ginástica e mostre ao grupo.

(10 pontos)

Execute o movimento do avião em frente à câmera e ganhe um bônus de 20 pontos.

- 2ª Missão - Montar uma sequência coreográfica com os movimentos abaixo.

				
AVIÃO	RODA (ESTRELA)	SALTO AFASTADO	PONTE	VELA

Escreva os nomes dos movimentos de sua sequência coreográfica. (10 pontos)

Desenhe sua sequência coreográfica e ganhe um bônus de 20 pontos.

Explique sua sequência ao grupo e ganhe um bônus de 50 pontos.

- 3ª Missão - Escolher uma música da cultura popular brasileira para compor a trilha sonora da sua sequência coreográfica e apresente aos colegas. (10 pontos)

Cante um trecho da música escolhida e ganhe um bônus de 30 pontos.

Assim que todos os participantes executarem as três missões, o mediador soma os pontos e declara o vencedor. O grupo define qual será a premiação.

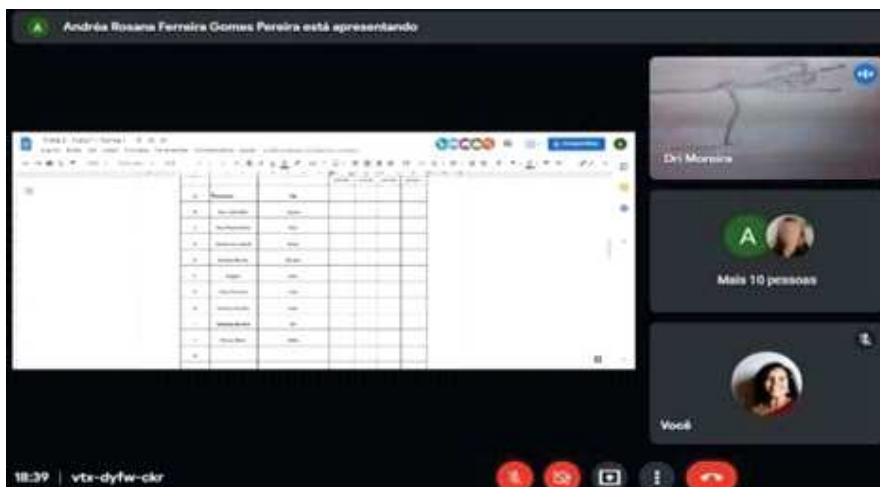


Imagem 2 - Registro do grupo que trabalhou com a metodologia Gamificação.

Fonte: arquivo pessoal das formadoras

Ao final de cada comanda, algumas perguntas norteadoras incitavam a reflexão coletiva:

Quais as características dessa metodologia?
Qual o papel do aluno nessa atividade?
Qual o papel do professor?
Durante a atividade, o grupo criou alguma estratégia de engajamento para que todos participassem?
O grupo deve escolher um orador para compartilhar as respostas com o grupo maior.

Após a atividade em grupos menores, o grupo todo voltou a se reunir em sala única para que cada orador partilhasse a experiência do seu grupo a partir das questões norteadoras. Com o compartilhamento de cada grupo, as formadoras conduziram um momento de sistematização, mediando a oportunidade para que os docentes refletissem sobre a experiência vivida, as sensações percebidas, os desafios e o conhecimento construído. Os educadores puderam problematizar, discutir e refletir sobre a experiência e as possibilidades de aplicá-la em seu fazer docente. Citaram o quanto foi difícil iniciar a atividade, dado que era preciso uma atitude proativa. Salientaram ser necessário trabalhar com os alunos a autonomia para que se envolvam ativamente nas atividades.

A avaliação do encontro foi promovida via *google forms*, com o qual foi possível verificar uma mudança no entendimento que os colegas tinham sobre as metodologias ativas, de onde extraímos algumas respostas sobre a rotina de pensamento aplicada: “Antes eu pensava que Metodologias Ativas... Agora eu penso...”.

Na maior parte dos relatos ficou evidenciado que os professores tinham uma ideia bastante vaga sobre do que se tratavam as metodologias ativas e a maioria dos colegas revelou ainda que acreditava que o processo era mais complexo do que se mostrou na prática.

Nesse sentido, ficou evidente a importância da relação entre os conceitos de metodologias ativas e a prática dos professores, ou seja, o aprendizado relacionado as habilidades do currículo, passando pela experiência de execução de uma atividade em parceria com outros colegas. Conforme o destaque feito por Christopher Day (2001, p. 19)

“...o propósito e sentido de grande parte da aprendizagem no local de trabalho derivam dos objetivos do... próprio trabalho. A consecução de objetivos pressupõe frequentemente aprendizagem, a qual normalmente é conseguida através da combinação da reflexão, da experimentação e do diálogo com outras pessoas. Por vezes, porém, reconhece-se a necessidade de adquirir algum conhecimento ou destreza adicional, que parecem essenciais para melhorar a qualidade do trabalho, para aumentar o âmbito da ação ou para assumir novas funções.... Esta situação implica, por vezes, uma formação específica, mas quase sempre pressupões aprender através da experiência e com outras pessoas no local de trabalho.” (Eraut, Anderton, Cole e Senker, 1998, p.1)

Seguem relatos de professores, que demonstram a importância da formação continuada oportunizar uma aprendizagem significativa dos temas trabalhados a partir das necessidades dos professores.

“Já tinha feito um curso então já tinha uma ideia... Ver na prática foi demais!”

“Coisa do outro mundo... Bem mais simples.”

“Que não seria fácil de aplicabilidade... Agora percebi que existem várias formas para aplicar com os alunos, e os alunos sendo o protagonismo”.

“Envolviam manter o aluno ativo de alguma forma, mas ainda sem entender muito bem... Envolve ter o aluno como protagonista, envolve corpo e MENTE; deixar um pouco de lado as avaliações e crescer através dos erros”.

“Era muito complicado... É mais fácil de trabalhar do que eu pensava”.

“Metodologia que incentivasse a participação do aluno... Que a participação ativa inclui o aluno se entregar, participar do processo tendo a abertura para expressar seu ponto de vista e se precisar, recomeçar quantas vezes for necessário até que a aprendizagem aconteça”.

“Tinha dúvidas, principalmente no papel do professor... É trazer o aluno para o centro do trabalho. Fazer pensar. Dar autonomia”.

“Eu já sabia que na metodologia ativa o aluno é o protagonista, mas tinha conhecimento da aprendizagem criativa, aprendizagem por problema e trabalhava inconscientemente... Foi extremamente importante, porque hoje vou trabalhar com a metodologia ativa e consciente sobre quais aprendizagens estou utilizando e o porque preciso trabalhar com cada uma delas”.

“Novidade modismo... Excelente estratégia e oportunidades”.

“Coloca o aluno como protagonista e parte de um conhecimento dele para desenvolver habilidades... A mesma resposta anterior, porém entendo melhor como colocar isso em prática”.

“Era mais um dos muitos tipos de métodos de dar aula... É fundamental, pois trabalha habilidades essenciais com nossos alunos”.

“Era atividades com mais recursos materiais... Podemos levar o aluno a ser protagonista com apenas o planejamento correto da atividade”.

“Era uma proposta produtiva, porém não tão fácil de se realizar em qualquer realidade escolar, por vários fatores motivacionais... Pode auxiliar até mesmo nas pequenas ações pedagógicas ao estimular o protagonismo do aluno, que mesmo se não alcançarmos 100% do seu rendimento, o estímulo de sua criatividade por mínimo que seja é muito importante”.

“Não tinha conhecimento do que se tratava... É um novo processo educacional que estimula o aluno a ter uma postura ativa e responsável diante da sua aprendizagem”.

“Eram necessárias à construção plena do conhecimento por parte do aluno... São urgentes e indispensáveis”.

Frente a devolutiva dos professores percebeu-se que a proposta de utilização de metodologias ativas durante o encontro formativo proporcionou aos professores a vivência prática e a experimentação do protagonismo no processo de aprendizagem.

3. Considerações finais

Momentos desafiadores como o vivenciado durante a Pandemia de Covid-19 oportunizam reflexões profundas sobre a escola que temos e a escola que queremos.

O ensino remoto explicitou a relevância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem em todo e qualquer contexto. Diante disso, evidenciamos a formação continuada como uma grande aliada do fazer docente e do desenvolvimento profissional.

A articulação entre o aprender contínuo e os saberes da experiência é essencial para a qualificação do trabalho do professor e para isso é preciso garantir espaços e tempos para a reflexão crítica das práticas pedagógicas, o compartilhamento entre os pares e a construção coletiva de conhecimento.

Referências

DAY, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. P. 19.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13- 33.

NÓVOA, A. 1 Vídeo (1:18:50). Formação Continuada - Aula Magna António Nóvoa. Publicado pelo canal Educação Bahia, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nioe>. Acesso em: 16 maio 2021.

JORNAL ETEC E O PROTAGONISMO DOS ALUNOS

Débora Lima

1 Introdução

Em fevereiro de 2020 ingressei no Centro Paula Souza para ministrar as disciplinas de Português e Inglês nas turmas de Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração e Eventos. Em torno de um mês após o início das aulas, todas as instituições se fecharam devido à pandemia, e tivemos que aprender na prática como seguir com o debate de conteúdos de forma virtual, em uma plataforma que tanto docentes como alunos desconheciam até então, o Microsoft Teams.

Acreditando nos meus conhecimentos de informática e a minha prática de já utilizar as TICs (tecnologias de Informação e Comunicação), pensei que a tarefa não fosse ser tão desafiadora no início. Várias das minhas aulas virtuais continha quase o total de número de alunos, e as discussões com as turmas que eu mal pude conhecer presencialmente, permaneciam de forma produtiva. Mas alguns dias de aula trouxe o grande desafio da aula durante a pandemia: a acessibilidade. Tanto professores quanto alunos enfrentaram problemas com dispositivos que não aguentavam a carga de trabalho virtual, travando, reiniciando, falhando na entrega de documentos, e muitos mais desafios com a acessibilidade da internet comprometida, algo muito comum na região do Litoral Norte paulista. Muitas vezes agendei aulas que tiveram 1/3 dos alunos, outras tive que recorrer a outros recursos como Whatsapp, para informar aos alunos que estava sem acesso ao sistema, seja por falta de energia elétrica e internet, ou por algum problema no sistema da própria plataforma. Comecei então a acreditar no que já se dizia pelos 'corredores da educação': “O ano estava perdido!”

No segundo semestre do ano, através de conversas com os meus colegas, e buscando estratégias que não deixassem o desânimo tomar conta nas práticas docentes e no desempenho dos alunos, decidimos criar um Projeto Interdisciplinar em forma de Jornal Virtual. E a experiência foi tão exitosa que além de escolhê-la como um relato deste livro, alguns professores decidiram que iríamos retomar o projeto neste segundo semestre de 2021.

2 O protagonismo do aluno no jornal virtual da ETEC

Todas as conversas para elaboração do jornal foram feitas por meio de mensagens no Teams e no Whatsapp, e ficou combinado que cada professor iria estabelecer temas de trabalho, que os alunos desenvolveriam e publicariam na plataforma Flipsnack, até então também desconhecida pelos envolvidos. Além de promover debates sobre temas centrais que costumam cair em vestibular, os alunos foram orientados a serem protagonistas do Projeto, e nós docentes, estaríamos sempre acompanhando, direcionando para estratégias mais adequadas e para temas que pudessem conversar entre si nas diversas disciplinas, corrigindo quando necessário, participando de forma coadjuvante do trabalho deles. Além disso, através da proposta, pudemos fazer uso das Metodologias Ativas, utilizando recursos atuais da tecnologia para promover a construção e desenvolvimento dos temas a partir do olhar dos alunos, com uma apresentação expositiva.

[...] as metodologias ativas atuam como estratégias de ensino-aprendizagem com o objetivo de instigar o aluno a refletir, examinar, relacionar e investigar os problemas, relacionando-os a sua história e ressignificando suas evidências... Nesses recursos ativos a problematização induz à construção do conhecimento a partir de um repertório amplo de alternativas, exercitando, nos estudantes, a liberdade e tomada de

decisões em vista da concretização de uma aprendizagem significativa, inovadora, atualizada e humanista [...](CYRINO e TORALLES-PEREIRA, 2004)

Inicialmente surgiram muitas dúvidas sobre como usar a plataforma, sobre as escolhas de como seriam trabalhados os temas, sobre a sequência de produção e apresentação, mas aos poucos e com o retorno dos questionamentos dos docentes, os alunos foram se organizando e definindo lideranças responsáveis por cada etapa do projeto.

2.1 Professor protagonista

A primeira etapa foi realizada ainda pelos docentes, escolhendo temáticas que pudessem trabalhar em pares, e disponibilizando estes pares em uma planilha do Excel. Neste documento, cada professor definiria os temas a serem trabalhados, datas de entrega, parcerias entre duas ou mais disciplinas, exigências que cada material publicado devia seguir.

Em seguida este material foi disponibilizado como documento para os alunos e foi sugerido aos alunos que desenvolvessem os temas em grupos, para que todos as produções pudessem ser postadas na Revista Virtual.

Foi também apresentado aos alunos as divisões geralmente vistas em matérias jornalísticas, os canais apresentados e as normas seguidas para publicação, bem como foi conversado com eles a respeito de terem liberdade na escolha da formatação e layout, mas que buscassem pensar com um olhar mais, para que o material exposto ficasse com características de sua área de estudo, fosse na área administrativa ou de Eventos, cujo jornal será apresentado neste relato.

A escolha dos temas e parcerias entre disciplinas foi trabalhada da seguinte forma: A questão da pandemia iria ser abordada por um docente responsável por Educação Física, que teria como apoio docentes de Língua Portuguesa para análise do texto e de Biologia para vincular o tema a

questões de saúde. Os alunos iriam produzir em um mesmo texto, um relato que abordasse uma pesquisa da forma com que a pandemia interferiu na saúde física e psicológica das pessoas, e que práticas de exercícios poderiam ser adotadas para minimizar estes problemas.

Como docente de duas disciplinas de linguagens, além de auxiliar nas temáticas de outros professores, solicitei uma temática que despertasse um desejo de escrita nos alunos, elaborando um texto fictício e na disciplina de inglês, os alunos escolheriam um canal do Jornal para desenvolverem um jogo, como palavras cruzadas, caça palavras, etc. Após a elaboração dos textos em português, tirei o nome dos escritores e repassei para leitura de outras turmas, para que pudessem votar em um texto a ser publicado. Sem saber quem havia escrito, os alunos de outras salas tiveram que se basear nas histórias que mais lhe provocaram interesse para escolha.

Outras propostas foram estabelecidas pelos diversos professores envolvidos no projeto, alguns solicitando o trabalho com imagens, outros abordando o contexto da região. Todas tiveram produções muito exitosas, e portanto nos meses finais do ano, decidimos que em uma das lives de semanas temáticas, um aluno de cada sala seria voluntário a falar sobre o processo de criação do jornal, os desafios, os pontos que mais gostaram, os assuntos abordados e a forma como cada assunto se vinculou a outro. Conversamos também com eles sobre a escolha desta proposta neste momento e quais os desafios que enfrentaram estando longe tanto dos integrantes dos seus grupos, como dos integrantes dos grupos, como foi a divisão de trabalho e qual a opinião final que o Projeto deixou. As respostas foram muito positivas, e pudemos perceber tanto na live como após a apresentação, que muitos alunos que antes estavam com vergonha de expor seu trabalho, ficaram satisfeitos com o produto final.

2.2 Aluno protagonista

A escolha do flipsnack também foi feita pelo grupo de alunos, pois acharam que o caráter interdisciplinar do Jornal, ficaria mais bem exposto em uma plataforma com templates diversos de exposição e que as características da plataforma seriam um adendo até mesmo para os leitores.

Ao receber a proposta, a maioria dos alunos se sentiu muito desafiado, e até mesmo descrente de que tal projeto pudesse ser finalizado nas condições em que nos encontrávamos. Porém, foram se organizando entre eles, definindo quais seriam os grupos de trabalho, decidiram que cada grupo se responsabilizaria pela produção de uma parte do jornal, desde a pesquisa até a postagem final, mas que todos os grupos tinham a obrigação de ler as produções, corrigir ou sugerir alterações quando necessário. Houve turmas que decidiu que todos os grupos teriam que participar na elaboração de todos os canais/temas do jornal, mas em sua maioria, houve uma divisão de temáticas e disciplinas, permitindo assim uma melhor familiarização dos alunos com as produções que fariam. Esta metodologia ficou por conta das turmas, pois nós professores tínhamos a intenção de deixá-los com o protagonismo não só da elaboração, mas da divisão das equipes, estimulando assim um maior desenvolvimento nas habilidades de liderança.

[...] A reavaliação de aspectos cidadãos, a habilidade para aprender a aprender por toda a vida, os desafios de “aprender a ser”, no contexto da diversidade humana e na gestão e autogestão de conflitos, as competências necessárias para o delineamento e o enfrentamento de problemas de toda natureza, o que em grande medida denota demandas por inovação e um outro sem número de expectativas sociais para os cidadãos podem estar afetando os vetores que constituem as bases de novos modelos educacionais [...] (CARVALHO NETO, 2011, p. 18).

Durante todo o processo, vários alunos se mantiveram ativos nos grupos do Teams e Whatsapp, questionando, apresentando esboços que gostariam que fossem corrigidos, debatendo propostas que gostariam de trabalhar. Também houve bastante estímulo e cobranças dos alunos com seus pares, para que na data de entrega, o projeto ficasse de acordo com o que havia sido solicitado pelos professores, mas esta cobrança sempre era feita de maneira que não expusesse os colegas, citando os temas, abordando como grupos, sem gerar nenhum conflito entre eles. Além disso, a divisão dos grupos também considerou gostos particulares e maior familiaridade com o assunto, permitindo assim que a produção se tornasse efetiva, mas também agradável de ser feita.

Não houve indução por parte dos docentes nas escolhas do nome dos jornais, de templates, formatação de página, sequência de assuntos. Os alunos se tornaram donos do próprio Projeto, e escolheram quais as melhores formas de exposição; buscaram refletir sobre que tipo de trabalho gostariam de ler e como ele deveria estar exposto, e se basearam neste pensamento para definição das características das páginas do Jornal, bem como as sequências mais adequadas de acordo com a sua visão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue algumas imagens abaixo do jornal que pode ser encontrado no seguinte endereço online: <https://www.flipsnack.com/priscila2020study/infoetec-hn36f53xu3.html>.





O grupo escolhido para exposição foi uma turma do 2º ano do Ensino Médio Integrado a Eventos, e escolheram como nome do Jornal: INFOETEC. A sala é composta por 28 alunos que se organizaram em grupos de acordo com a temática, tendo duas alunas se voluntariado como líderes das postagens. Neste caso, a produção seria feita por todos, e a estas alunas caberia a tarefa de redistribuir na postagem do flipsnack, aplicar os templates escolhidos pela turma e manter a formatação de letras nas publicações do Jornal.

Iniciou-se com uma abordagem sobre o tema 'Psicológico', falando sobre o impacto da pandemia na saúde psicológica das pessoas, se colocando como objeto de estudo do próprio texto, já que muitos relataram ter enfrentado problemas. Seguiu-se o Jornal com o desenvolvimento de várias temáticas, como exercícios para a mente e o corpo, saneamento básico, temas relacionados a cultura caçara e as praias, receitas da região, o texto fictício de português, um caça palavras sobre a receita apresentada, conhecimentos gerais sobre países de língua espanhola, curiosidades científicas, divulgação de um evento da escola, finalizando com a apresentação da equipe.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas vezes durante os anos letivos nos pegamos em discussões sobre como seguir uma proposta de ensino integrativa, de estabelecer o aluno como protagonista do próprio conhecimento, de como estimulá-los no trabalho de pesquisa e fazê-los enxergar o próprio potencial em suas produções. Este trabalho feito em apenas um semestre, possibilitou uma oportunidade rica de aprendizado para alunos e docentes. Pudemos descobrir talentos artísticos nas produções dos alunos e outras habilidades que serão essenciais em seu desenvolvimento profissional, como a liderança, e humano, como a reflexão e contextualização dos temas às suas realidades, sejam estas temporárias como a pandemia, ou fixas como a realidade onde residem.

Embora muitas dúvidas tenham surgido no início do trabalho, a apresentação do projeto final tanto em exposição escrita como verbal através dos próprios alunos, nos trouxe uma certa tranquilidade na capacidade que temos. Nós professores de liberar o papel de protagonismo aos alunos, dos alunos em se tornarem desenvolvedores do próprio conhecimento. Na rotina das aulas, o desempenho dos alunos às vezes faz com que nosso olhar sobre nossa prática e sobre a capacidade dos alunos fique centrada em um espaço limitado, mas através de atividades integradoras como esta, percebemos o leque de opções que temos para enriquecer as experiências.

O êxito do Projeto nos trouxe a uma continuação dele neste segundo semestre de 2021, portanto agora com mais maturidade sobre os aspectos que devem ser seguidos, tanto por nós docentes, como por alunos que já estavam conosco no último ano. Os 'novatos' aceitaram o desafio e já produziram na primeira parte do projeto textos muito bem elaborados sobre questões que estão em evidência nas discussões, como racismo, homofobia, inclusão, reformas educacionais. Mas, ainda não finalizado, a exposição deste novo projeto fica para um próximo livro. E junto com a expectativa deste segundo trabalho, fica a certeza de que nós, docentes e alunos, somos capazes de enfrentar adversidades como a pandemia e produzir trabalhos incríveis.

Referências

Jornal Etec do 2º ano do Ensino Médio Integrado a Eventos: <https://www.flipsnack.com/priscila2020study/infoetec-hn36f53xu3.html> . Acesso em 13 out. 2021

BARBOSA, T. A. M. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. ANEC – Revista da Educação, 2017. Disponível em: <<https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/61/30>> Acesso em 13 out. 2021

Apropriações Pedagógicas na Pandemia: Desafios do Uso da Tecnologia no Ensino Fundamental

Vanessa Godoy Lopes da Silva
Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

1 Introdução

O presente relato aborda apropriações pedagógicas que ocorreram durante a pandemia e os desafios encontrados por professores do ensino fundamental 2 - anos finais (6º ao 9º ano), em uma escola pública municipal. Parte de uma pesquisa mais ampla, este trabalho apresenta a relação desses professores com o uso da tecnologia digital nas aulas de ensino remoto e no retorno às aulas presenciais ainda durante a pandemia. Seu principal objetivo é compreender a concepção e integração do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas a partir do cenário modificado com o início da pandemia em 2020, analisando as singularidades desse contexto.

Os dados da pesquisa foram construídos a partir da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com 8 professores. O uso de tecnologias recentes e as formas de apropriação pedagógica foram analisadas com o intuito de verificar o que está sendo silenciado, se o conteúdo escolar tem significado para o aluno e a possível reprodução tecnológica sem a devida reflexão. Como justificativa, a pesquisa traz reflexões aos professores e a importância quanto ao uso crítico de tecnologias, evitando a associação das mesmas a um caráter salvacionista para os problemas na educação.

A seguir, será apresentada a contextualização da prática dos professores participantes no momento de retorno às atividades escolares, os resultados da pesquisa, juntamente com contribuições teóricas sobre o tema. Posteriormente, será descrito o método utilizado para a pesquisa de campo, assim como também, as demais contribuições acerca das apropriações pedagógicas, relacionando-as às tecnologias empregadas e

aos desafios enfrentados pelos professores de ensino fundamental 2, bem como algumas de suas reflexões quanto ao retorno das aulas e ao enfrentamento da pandemia, juntamente com a busca por manter, dentro das possibilidades específicas do momento vivido, o processo de ensino e aprendizagem em funcionamento da forma mais eficaz possível.

2 Resultados e discussão

Foram convidados 17 professores, dentre os quais apenas 8 se prontificaram a participar da pesquisa. Dentre os que recusaram, alguns alegaram estar muito ocupados com afazeres da escola e que não dispunham de tempo, outros silenciaram, não justificando o porquê da não participação.

Ao serem questionados sobre o uso de tecnologias nas aulas e na sua apropriação pedagógica, os professores participantes revelaram suas inquietações sobre a pandemia e as mudanças que conseqüentemente ocorreram no processo de ensino e aprendizagem. A partir das respostas desses professores foi possível elaborar uma nuvem de palavras (Figura 1) que indica aquelas mais frequentemente citadas.

Figura 1 – Nuvem de palavras



Pelo teor da pesquisa, conforme esperado, a palavra “tecnologia” foi a mais citada, por isso ocupa um lugar central e aparece em maior proporção. As palavras ao seu entorno evidenciam a grande preocupação dos professores com os alunos, com os próprios professores e com o uso da tecnologia nas aulas. Algumas palavras secundárias remetem à própria tecnologia, dentre outras ferramentas, *google*, *meet*, *whatsapp*, *classroom*, quando são abordados aspectos relacionados à tecnologia. As palavras mais frequentes nos mostram que a preocupação do professor, tendo a tecnologia como ponto central, perpassa por aspectos a ela relacionados, como por exemplo, professor, aluno, escola, dever e pandemia, Isso nos mostra que ao abordar a tecnologia, o professor expõe, primariamente, sua preocupação por elementos obrigatoriamente presentes no cotidiano escolar, tais como o professor e o aluno.

Segundo os resultados de uma pesquisa realizada por Souto, Espíndola e Lapa (2017), ao planejarem e ministrarem aulas com o uso de tecnologias, uma dificuldade recorrente que se apresenta para os professores é manter o foco nos objetivos pedagógicos. Portanto, o que já ocorria antes da instalação da pandemia tornou-se ainda mais evidente com a implantação e a implementação do ensino híbrido e do remoto emergencial, situações em que o uso de tecnologias foi visto como uma solução para dar continuidade ao ano escolar.

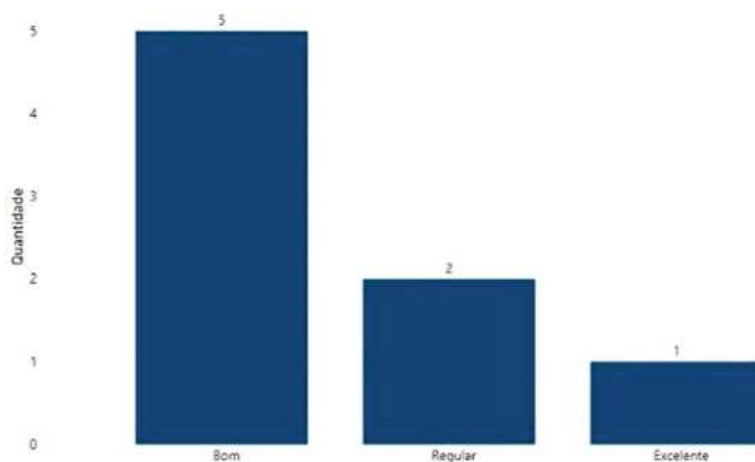
A preocupação e as dificuldades geradas pela utilização de tecnologias digitais pelos professores, especialmente aqueles sem qualquer experiência nesse uso, confirmou que, com o uso de tecnologias, é comum que desvie-se o foco de atenção dos objetivos da aula e, conseqüentemente, a aprendizagem fique em segundo plano. Essa constatação alerta para a importância de que os objetivos pedagógicos sejam mantidos como protagonistas. Assim, é preciso cautela no uso das tecnologias, sendo imperioso aprender a utilizá-las com especial atenção, para que a razão de seu uso não se perca. A reflexão, processo metódico e analítico, sobre as finalidades de uso da tecnologia é importante. Com base em Schön (2000) considera-se a prática fundamentada no saber-fazer, no conhecimento tácito e que a reflexão permite a análise do significado dessa ação e um

posicionamento crítico a partir de três momentos: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Uma questão que agravou-se durante a pandemia foi o necessário o uso de tecnologias digitais para o contato professor-aluno. Para os professores, em geral, esse quadro provocou forte pressão pois eles ministravam aulas presenciais sem qualquer experiência no ensino remoto, no híbrido ou no gradual. Nessas condições, desenvolver o pensamento crítico do aluno, orientar a disciplina necessária para os estudos realizados em casa, desenvolver a autonomia, ainda mais necessária nestas condições, são desafios que, entre outros, vêm acompanhados da tarefa de redimensionar o ensino para a volta às aulas. Não há como desconsiderar que o aluno, após um longo período de distanciamento e isolamento social, imposto pela quarentena, já não seria o mesmo.

Ainda, no que se refere às preocupações relacionadas à tecnologia, os professores participantes foram indagados sobre como classificariam o nível de conhecimento que possuem para o uso de tecnologias nas aulas durante o ensino remoto e híbrido. Podendo classificar esse nível de conhecimento em bom, regular, excelente ou ruim, obteve-se como resultado (gráfico 1).

Gráfico 1 – Nível de conhecimento dos professores em relação à tecnologia



Fonte: Elaborado no *software* Power BI a partir das respostas ao questionário.

Com facilidade é possível perceber que a maioria dos professores participantes da pesquisa considerou bom o seu nível de conhecimento com relação a tecnologia, ou seja, ainda que o professor reconheça a importância da tecnologia no ensino, seu conhecimento, conforme ele próprio avalia, não é excelente. Tal resultado indica que o professor considera que ainda, por menos que seja, tem algo a aprender, o que sugere a importância de oportunizar a ampliação do conhecimento desse professor em relação às tecnologias. Uma possibilidade para tal é propiciar oportunidades para a formação continuada do professor.

Uma questão, abordada por Fernández (2019), é que as estratégias e metodologias de ensino muitas vezes utilizam tecnologias recentes, mas que são antiquadas na sua forma de uso. Se ao planejar suas aulas o professor priorizar o uso de tecnologias modernas sem uma reflexão anterior de qual ou quais os objetivos de sua aula, ele se arrisca a trabalhar com abordagens ultrapassadas e, sobretudo, não alcançar seus propósitos.

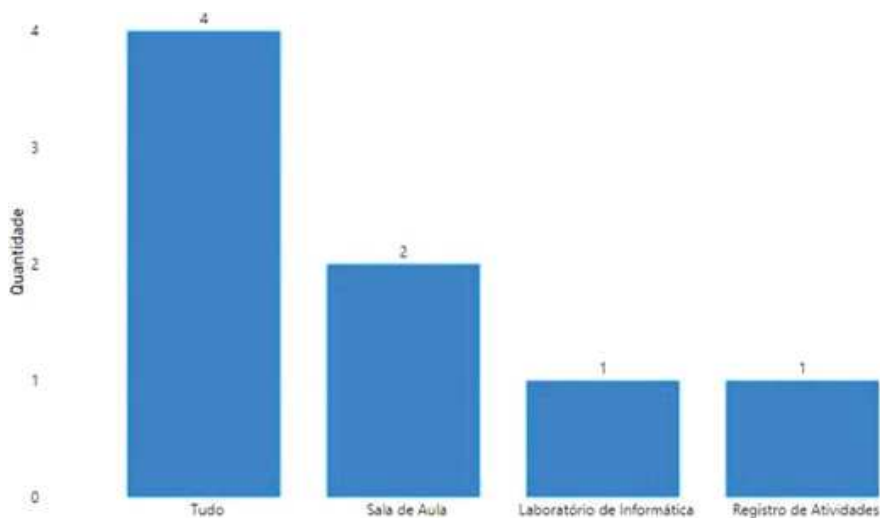
De acordo com Silva (2018), na maioria das vezes, a tecnologia é empregada pelo professor na sala de aula sem uma metodologia adequada, baseando-se apenas na imitação e reprodução da informação, sem um conhecimento específico, ou seja, o professor acrescenta o uso de um aparato tecnológico em suas aulas, mas permanece reproduzindo o que já fazia anteriormente em suas aulas sem um uso inovador proporcionado pelo novo recurso. Sobre isso, é importante pontuarmos que tais ações nem sempre são “culpa” do professor, mas talvez dos percalços sofridos pelo seu âmbito profissional. Ainda que o professor apresentasse características de motivação frente ao seu trabalho, nenhum profissional estava preparado para o surgimento de uma pandemia. Foi algo totalmente imprevisto, inesperado, mas se, de modo geral, seus conhecimentos sobre tecnologia fossem mais direcionados e atualizados, certamente o impacto seria menor e os resultados melhores, embora esse não tenha sido o único entrave para o ensino remoto que se fez necessário.

Claramente é importante que o professor esteja em constante formação profissional, sempre se atualizando, sobretudo em relação a um tema atual como a tecnologia. Entretanto, considerando-se que a reflexão

sobre a tecnologia-ensino não teve início apenas com o cenário pandêmico, pois já possuía um histórico de indagação, mesmo considerando que esse processo ainda não teria alcançado um nível desejável, não é possível ignorar que as singularidades do momento vivido trazem relevâncias que ultrapassam questões anteriores.

Retomando observações sobre os resultados da pesquisa, vale notar o que os professores apontaram, preferencialmente, o uso da tecnologia em sala de aula antes da pandemia. Sobre isso, os resultados estão no gráfico 1 apresentado a seguir:

Gráfico 2 – Uso de tecnologia antes da pandemia



Fonte: Elaborado no *software* Power BI a partir das respostas ao questionário.

De acordo com o gráfico 1, os professores utilizam a tecnologia em sua prática pedagógica na sala de aula, no laboratório de informática ou para registro de atividades, observando-se que 50% do grupo de professores respondeu que utiliza a tecnologia nas três situações apresentadas. Além disso, pode-se observar que antes da pandemia, todos professores, de um ou outro modo, já eram usuários de tecnologia nas aulas, demonstrando, no mínimo, o reconhecimento dessa possibilidade.

3 Considerações finais

A tecnologia certamente surgiu para facilitar a vida do homem, sendo na pandemia um meio interessante para prosseguir com as aulas. No entanto, ela não é uma solucionadora de problemas podendo gerar problemas de acesso, evidenciar desigualdades, questões não abordadas neste trabalho por fugir ao seu objetivo. Refletir as apropriações pedagógicas e didáticas do uso de tecnologias na educação é primordial, pois elas não devem ser vistas como soluções simplistas.

Ao ter como objetivo compreender a concepção e integração do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas a partir do cenário provocado pela pandemia em 2020, analisando suas singularidades, o presente trabalho traz o relato da experiência de professores que, atuando na pandemia, demonstraram sentir-se impotentes diante de novas situações que estavam além do alcance de suas práticas pedagógicas habituais.

Ainda que um professor já utilizasse a tecnologia, foi preciso aprender habilidades que antes não eram tão necessárias, como a exposição pessoal das aulas gravadas, por exemplo. Subjugar que um professor saiba realizar aulas *on-line* só porque já possui experiência em aulas presenciais, seria como desprezar a necessidade do professor de se manter em constante formação, fator que autores como Schön (1992, 2000) e Antich (2011), apontam como de extrema relevância a formação continuada para a atualização da prática docente, visto que, quanto mais o professor refletir sobre sua prática, maior a busca pela inovação no ambiente de trabalho e em suas aulas, pois há resignificação de saberes e mudanças em suas intervenções.

Perante tais apontamentos, é possível concluir que os desafios do uso da tecnologia são muitos não somente para os professores entrevistados, os quais atuam no ensino fundamental, mas são questões que podem ser presentes em qualquer nível de ensino e ainda para qualquer profissão. Também é importante lembrar que as inquietações apresentam pertinência não somente no decorrer de um período de pandemia, mas durante todo o percurso profissional de um professor.

Neste momento incerto é preciso apoiar o professor, incentivar a ação e oportunizar a reflexão. Muitos foram e são os desafios e dificuldades geradas no período pandêmico, um momento incerto e de muitas preocupações. O professor precisa ser apoiado nesses desafios e dificuldades vividas.

Referências

ANTICH, Andréia Veridiana. Formação Continuada: repercussões na prática docente. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS.

FERNÁNDEZ, Manuel Montanero. Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación? Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria [Internet]. 4 abril 2019. p. 5-34 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19758>. Acesso em 06 out. 2021.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald Alan. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Edna Guardevi Marques Silva. O uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem: caminhos, limites e possibilidades. Cadernos PDE. Versão online. Volume I, 2018. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_ped_artigo_edina_guardevi_marques_silva.pdf Acesso em 06 out. 2021.

SOUTO, Ingrid Nicola. DE ESPÍNDOLA, Maria Bazzo de. LAPA, Andrea Brandão. Sentidos sobre apropriação crítica de TDIC no ensino. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017. v. 1. p. 1-10.

ENSINO REMOTO NA MATEMÁTICA: DAS ADAPTAÇÕES À AÇÃO SOCIAL

Adriana Raquel Baldessini Bonine
Mariana Aranha de Souza

1 Introdução

Na China, em dezembro de 2019, surgiram os primeiros casos de SARS-CoV-2 (COVID-19), uma pandemia em escala global, que efetivamente nos atingiu em fevereiro de 2020, quando foi confirmado o primeiro caso no Brasil, no Estado de São Paulo, como citam Croda e Posenato (2020). Diante do surgimento desse caso e do alto índice de contágio, em março de 2020, foram suspensas as atividades escolares e iniciado o isolamento e o distanciamento social.

Desta forma, surgiram muitos questionamentos por parte de toda comunidade envolvida, principalmente sobre como seria a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que os alunos não fossem prejudicados, sendo necessário a busca de novas alternativas para a realização efetiva das aulas.

Considerando o momento de tecnologias digitais em franca expansão e o fato de estar na etapa final do curso de Mestrado Profissional em Educação, ministrado pela UNITAU, algumas soluções foram apresentadas, visando não interromper as aulas do mestrado, sendo utilizadas ferramentas de comunicação à distância, e apresentados vários aplicativos de reuniões virtuais e metodologias ativas, ligados todos à ambientes virtuais de aprendizagem e recursos tecnológicos.

Da mesma forma, para que as aulas de ensino médio de Matemática não fossem prejudicadas, houve a necessidade de utilizar plataformas de reuniões online, a adoção de algumas tecnologias digitais de comunicação, como o uso de salas de aula virtuais, redes sociais e aplicativos de

mensagem para a comunicação com os alunos, além de alguns investimentos necessários para melhorar a qualidade do ensino à distância e a qualidade de trabalho remoto do professor, como a aquisição de uma mesa digitalizadora, computador, cadeira ergonômica, visando um ajuste tecnológico e metodológico.

Essa pandemia proporcionou a adequação da metodologia utilizada em aulas presenciais, que muitas vezes era vista como obsoleta e pouco produtiva, por uma nova metodologia com o uso de tecnologias digitais e estratégias para o ensino remoto. E, para isso, os professores tiveram um árduo trabalho de reinventar o ensino, adaptando o seu planejamento curricular, além de buscar formações para a nova realidade educativa.

Um ponto dificultador nessa fase, foi o fato de que nem todos os estudantes tinham acesso à internet ou a equipamentos digitais. A pandemia expôs uma triste realidade da desigualdade social no Brasil. Assim, surgiu a ideia de uma ação social em uma escola pública estadual do município de São José dos Campos, onde seriam doados aos alunos carentes equipamentos arrecadados por meio de uma campanha de doação solidária.

O período de isolamento e distanciamento social não impossibilitou a realização das aulas graças ao acesso aos recursos tecnológicos e à possibilidade de reinventar a educação, sendo o objetivo deste relato de experiência evidenciar de modo reflexivo e teórico, alternativas inovadoras para práticas educacionais, visando um ensino de qualidade.

2 Resultados e discussão

A utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem sempre foi um tópico muito discutido por todos os educadores, principalmente no ensino da Matemática. Acredita-se que recursos tecnológicos podem potencializar o ensino. Para Miranda (2007) a utilização da tecnologia só terá efeito positivo na aprendizagem se os

professores desenvolverem atividades desafiadoras e criativas, explorando o máximo de possibilidades que a tecnologia oferece.

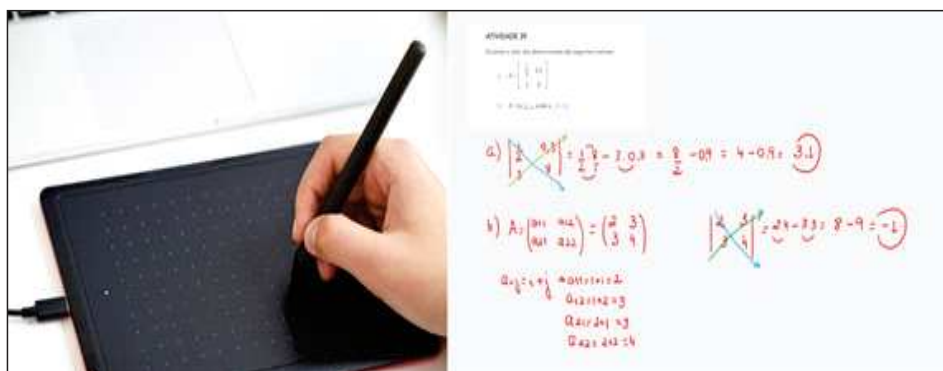
Importante conceituar uma importante diferença entre o já conhecido e consagrado processo de Educação à Distância (EAD), em que os alunos têm a oportunidade de se preparar, com recursos e acesso de comunicação remoto, ao que se convencionou por alguns autores, como Behar (2020), como Ensino Remoto Emergencial (ERE), onde nem escolas e nem alunos estavam preparados para uma verdadeira revolução na forma de ensino, durante este longo período de pandemia do Sars-Cov-2.

Um dos maiores entraves vivenciados na inserção do ERE está vinculado à falta de conhecimento e destreza com o uso de tecnologias, por parte de professores e alunos. Para que esse problema fosse solucionado, os professores passaram por algumas formações, todas de forma remota, principalmente *lives*, que contribuíram em suas aulas, também realizadas de forma remota.

Para Gatti (2009), a educação envolve pessoas com conhecimentos desiguais e que compartilham os mesmos. Destaca ainda que o professor é figura imprescindível e, nos casos de processos de educação à distância, sua importância vai desde a criação, produção, revisão e recomposição dos materiais didáticos, até o contato com os alunos nos diferentes momentos e situações, por todos os tipos de recursos tecnológicos possíveis.

Durante as aulas remotas foi de suma importância a troca de experiências, do que estava ou não dando certo, e a comunicação, mesmo que virtual, com os alunos. Uma ferramenta fundamental nas aulas de Matemática foi a mesa digitalizadora, indicação de um colega de escola, que possibilita a resolução de exercícios na projeção de slides durante a aula (figura 1).

Figura 1 – Mesa digitalizadora e Slide de exercício resolvido



Fonte: arquivo pessoal

As aulas eram realizadas por plataforma de reuniões virtuais onde os alunos podiam interagir e tirar suas dúvidas, com aulas gravadas e disponibilizadas aos alunos, via canal criado no YouTube, como pode ser observado na figura 2.

Figura 2 – Aula Remota pela plataforma de reunião virtual



Fonte: arquivo pessoal

Durante os meses iniciais da pandemia (sobretudo, março, abril e maio de 2020), foram fornecidas uma série de formações, sendo apresentadas novas ferramentas que eram testadas, juntamente com os alunos. Em seguida, foram colhidos depoimentos e opiniões dos alunos, muito

relevante nesse contexto, visto que se tratava de uma forma emergencial de ensino.

Um fator dificultador que apareceu logo no início, evidenciando a desigualdade social que impera em muitos lares brasileiros, se deu por alunos que não possuíam recursos tecnológicos ou acesso adequado a rede de internet. Na contramão desta triste realidade, o período de preparação de muitas famílias para o ensino remoto, ou mesmo para o trabalho fora dos ambientes de escritórios (conhecido como *home office*), fez com que algumas famílias com mais condições financeiras buscassem a compra ou troca de computadores pessoais. Assim, surgiu a ideia de buscar engajar pessoas, via rede de amigos ou pelas redes sociais, para a doação de computadores, celulares ou tablets. Também de forma voluntária, um pequeno empresário, dono de uma loja de assistência técnica de equipamentos eletrônicos, se disponibilizou para o conserto e formatação das máquinas doadas, para que fossem entregues aos alunos preparados para o uso.

Durante as arrecadações, várias pessoas se disponibilizaram a ajudar, tanto na divulgação, quanto na busca. Foram doados mais de 40 aparelhos, para os diferentes segmentos da escola, desde alunos do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. Na figura 3 tem-se um dos momentos de entrega de computadores para um pequeno grupo de alunos contemplados.

Figura 3 – Doação de Computadores



Fonte: arquivo pessoal

Mesmo com todo o investimento em formação, atualização tecnológica e disposição para uma dinâmica de ensino diferente do usual, em especial para as faixas etárias de ensino fundamental e ensino médio, o ensino remoto expôs uma realidade de concentração dos alunos que trouxe uma relativa baixa adesão deles. No início, era esperada dificuldades de conexão, afinal, toda dinâmica era nova, tanto para alunos, professores, familiares e mesmo da infraestrutura das escolas. Isso foi evoluindo para um cansaço e saturação do ensino remoto.

Segundo Moran (2015), um modelo recomendado de ensino híbrido, que mescla ensino remoto, com a possibilidade de parte presencial, com professores fisicamente disponíveis para uma etapa do ensino não foi possível, dado as complexidades da pandemia. A proposta apresentada pelo autor, de trabalhar “com modelos flexíveis, com desafios com projetos reais, jogos e com informação contextualizada” (MORAN, 2015, p. 25) equilibra a colaboração entre alunos e professores, quase numa modalidade personalizada de ensino. Porém, este modelo proposto não considerava um período de exceção e isolamento horizontal tão radical quanto o evidenciado na pandemia. Um fato potencializador da mudança abrupta no modelo de ensino na pandemia foi a baixa ou nula previsibilidade sobre o momento que as atividades começaram a voltar à normalidade.

Com isso, alguns alunos nitidamente foram perdendo o interesse ou tendo dificuldades de concentração, justamente no momento em que os professores começaram a se familiarizar com as ferramentas de ensino remoto. A participação das aulas com as câmeras ligadas foi perdendo adesão, apesar dos esforços e comentários dos professores para manter sempre as câmeras ligadas. Durante todo o processo de mudanças surgem novos desafios, e os professores devem estar sempre se reinventando, buscando inovar para que os alunos não fiquem desmotivados. As alternativas usadas para que os alunos se mantivessem atentos nas aulas remotas, foram a utilização de plataformas de aprendizagem baseadas em jogos, como *Kahoot*, *Quizur* e ambientes virtuais de aprendizagem como *Stoodi*, com questões de vestibular e Enem que eram resolvidos pelos

alunos em tempo real, com o uso de compartilhamento de tela para o acompanhamento dos alunos, um recurso valioso para manter o foco (equivalente a resolução de exercício na lousa, nas salas de aula).

3 Considerações finais

Como mencionado anteriormente, quando adultos buscam capacitação, via EAD, há um preparo de alunos, professores e da escola, para esta modalidade de ensino. Já no caso do ERE, durante a pandemia, nenhum dos atores estavam preparados para uma mudança radical na forma de ensino. Aliado a isso, toda a sociedade praticamente se isolou dentro de casa, com uma radical mudança nos hábitos domésticos: pais em trabalho remoto, crianças sem acesso a creches e adolescentes em aulas remotas.

A primeira e importante dinâmica vivenciada na pandemia foi a de dar acesso a alunos, de forma igualitária, a equipamentos e conexão à internet. O engajamento de muitos colaboradores anônimos, doando computadores usados ou apoiando na manutenção destes equipamentos foi fundamental, até que o poder público pudesse se preparar e ocupar seu espaço, fornecendo acesso à internet (chip de celular distribuído gratuitamente aos alunos e professores) e organizando uma plataforma digital (Centro de Mídias), onde foi disponibilizado todo conteúdo curricular, como aulas gravadas, exercícios de fixação, avaliações, formação para professores, incluindo as aulas remotas em tempo real.

Apesar das dificuldades inerentes do momento de isolamento, os professores buscaram se adaptar ao novo, procurando ajuda sempre que necessário, participando de formações e com o foco principal voltado ao aluno, pensando na aprendizagem e no emocional.

Podemos afirmar que esse novo momento acelerou o processo de ensino muito pensado por vários educadores, principalmente na Matemática, e que o ensino híbrido chegou para ficar, e que devemos continuar nos aperfeiçoando para que as tecnologias digitais nos auxiliem sempre de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 jul. 2020.

CRODA, Julio Henrique Rosa e GARCIA, Leila Posenato. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde* [online]. 2020, v. 29, n. 1 [Acessado 11 Outubro 2021], e2020002. Disponível em: <<https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000100021>>. Epub 23 Mar 2020. ISSN 2237-9622.
<https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000100021>.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, [S.l.], p. 161-171, mai. 2016. ISSN 2447-8288. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 11 out. 2021.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades da TIC na educação. In: *Revista de ciências da educação*, n. 3, p. 41-50, 2007.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas*, São Paulo, v.2, p. 15-33, 2015.

GESTÃO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ARTICULAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Fernanda Siqueira Almeida e Fonseca Morais

Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini

Stefânia de Magalhães Andrade Barbosa

Maria Teresa de Moura Ribeiro

1 Introdução

O período de isolamento social imposto pela pandemia causou um grande desequilíbrio emocional em toda a sociedade global. Tal contexto não foi diferente no que diz respeito à comunidade escolar. O presente artigo procura mostrar o papel crucial da Equipe Gestora do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA São José dos Campos - na formação profissional dos professores e no apoio emocional de estudantes e professores que fazem a composição da comunidade escolar. Nesse processo, é preciso salientar a importância da Gestão Democrática, cuidadosa e facilitadora do trabalho educativo, formando o professor no uso das Tecnologias da Informação - TI's, mas buscando sempre manter fortalecido seu papel como docente.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se a pesquisa qualitativa com os estudantes (questionário fechado) e professores (questionário aberto) envolvidos. Ambos responderam aos questionários de forma anônima, sendo que as questões foram elaboradas a partir das dificuldades, facilidades e superações dos processos de ensino e de aprendizagem por meio das experiências escolares no ensino de presença flexível, e nos desafios enfrentados com o ensino remoto, impostos pela Pandemia de COVID 19, no período de março a novembro de 2020. Inicialmente, foram analisados os dados dos questionários dos 27 professores e de 278 estudantes da Unidade Escolar que manifestaram interesse em participar. Além disso, buscou-se captar o quanto a Equipe Gestora (Diretor de Escola, Vice-

diretor de Escola e Coordenador Pedagógico) auxiliou na formação docente para o uso das TI's disponíveis para atendimento aos estudantes.

A partir dos dados coletados, desenvolveu-se um estudo acerca da percepção que estudantes e professores têm em relação à liderança da Equipe Gestora e ao Clima Escolar, considerando também a colaboração entre os docentes e interações com os estudantes. Para a interpretação dos dados, a presente pesquisa pautou-se na abordagem metodológica de Análise de Conteúdo e, uma vez analisadas as mensagens, foi possível desenhar um conjunto de valores e emoções nos campos do ensino e da aprendizagem, identificadas em um momento de isolamento social.

2 Resultados e discussão

Os Gestores Escolares procuram auxiliar nas possíveis soluções dos problemas vivenciados nas unidades nas quais atuam. Nas reuniões de planejamento, replanejamento e avaliações institucionais, as expectativas de identificar as origens dos problemas têm um papel importante na busca pela compreensão do clima escolar. Porém, o desenvolvimento desse processo não deve ser conduzido de forma engessada, pois cada escola tem particularidades e especificidades que não podem ser desprezadas.

De acordo com Day (2004) podemos caracterizar o clima escolar pela forma como os valores, as crenças, os preconceitos e o comportamento ocorrem dentro dos micros processos políticos da vida escolar. Assim, o clima educacional representa como cada segmento da escola percebe a atmosfera que permeia as relações, influenciando e sendo influenciada pela dinâmica escolar.

De acordo com Souza (2007), existem dentro da escola dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos estudantes: a gestão escolar e o ensino. A gestão da escola, que deve ser liderada pelo Diretor Escolar, deve empreender no funcionamento da escola a canalização de todos os esforços e recursos para atender às necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem.

De acordo com Bressoux (2003) e Oliveira e Waldherlm (2016), o trabalho dos gestores escolares pode facilitar, ou não, o clima escolar positivo. Mas como deve ser o perfil do gestor competente? A partir desse estudo, pode-se sugerir alguns pontos, tais como o de articulador do funcionamento dos processos pedagógicos; o que utiliza uma comunicação dialógica com a equipe e comunidade escolar; que estabelece funções, incentivando um regime de colaboração e solidariedade; e que acredita em um modelo de gestão democrática.

Como destaca Freire (2000, p.102), a tecnologia precisa ser utilizada a favor da educação, porém, sendo submetida ao crivo da vigilância crítica e ética. Independente de políticas de governo, seu uso deve estar sempre aliado a favor da formação docente e discente, que está no mundo, precisando de certas regulamentações.

2.1 A prática pedagógica CEEJA São José dos Campos: Um relato de experiência

Logo no início das medidas de isolamento social e afastamento dos professores, a Equipe Gestora - Diretor de Escola, Vice-diretor de Escola e Coordenador - se reuniu para discutir como seria a realização das atividades remotas, como poderia auxiliar os professores nos projetos, na elaboração dos novos roteiros, na organização das sequências didáticas, entre outros. Conversou também como seria possível orientar os estudantes, promover a organização do tempo, a realização do atendimento online, a elaboração de atividades e outros materiais, correção, planejamento, devolutivas, etc.

Ao promoverem esse primeiro contato, identificaram que seria imprescindível analisar as ideias no primeiro momento de trabalho coletivo junto à Equipe Docente em horário de ATPC¹, mas o primeiro dificultador foi o de

¹ ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, trata-se de um momento formativo que visa possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecer o intercâmbio de experiências, promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores, além de acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

entender como seria desenvolvida a reunião nesse novo contexto pandêmico.

A Coordenadora Pedagógica, então, com maior experiência em TI's, sugeriu o *Google Meet* como ferramenta de reunião online por meio de videoconferência, sendo que cada professor foi contatado por telefone indicando que o grupo de WhatsApp “CEEJA URGENTE” seria utilizado como o canal de comunicação para que todos recebessem o link da reunião. A equipe gestora, com isso, em um processo de autoformação, treinou previamente o uso da ferramenta, sendo que, durante a reunião, a insegurança e o medo foram os principais assuntos abordado por alguns professores, como pode ser visto no relato a seguir:

Perdido, incapaz, incompetente, como se todo meu conhecimento adquirido ao longo dos anos não valesse nada. Me reinventar, aprender a aprender, para poder guiar o carro e conduzir os passageiros. Parcialmente ainda tenho alguma dificuldade que procuro sanar buscando apoio da coordenação que domina tais competências tecnológicas. (Professor 01)

Logo no princípio, identificou-se que, além dos fatores emocionais, os professores precisariam se apropriar das funcionalidades e do uso das ferramentas de comunicação e esse foi o desafio da equipe gestora: preparar formações específicas sobre como usar as tecnologias para o desenvolvimento das atividades escolares.

Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena só me acrescentou aprendizagem. As circunstâncias um pouco caóticas e improvisadas, já que não tenho um escritório bem reservado, mas deu-se um jeitinho e a família cooperou com os cuidados do barulho. Minha internet não me deixou na mão, mas investi num equipamento de qualidade para prestar um bom atendimento aos alunos. "Não se faz uma boa comida em panela furada". (Professor 02)

Concomitante com a formação profissional dos professores, optou-se por dar apoio emocional através de vídeos, mensagens motivacionais, assim como falas de incentivo e carinho da própria equipe. Como ressalta Day (2004, p.177), o ideal seria adotar relações de trabalho em que a “pessoa” é tão importante quanto o “profissional”.

A vigilância ética, conhecida como regras de etiquetas na internet (ou NETiquetas) também foi trabalhada com estudantes e professores. Como podemos observar no gráfico a seguir, os estudantes, em grande maioria, se sentiram acolhidos:

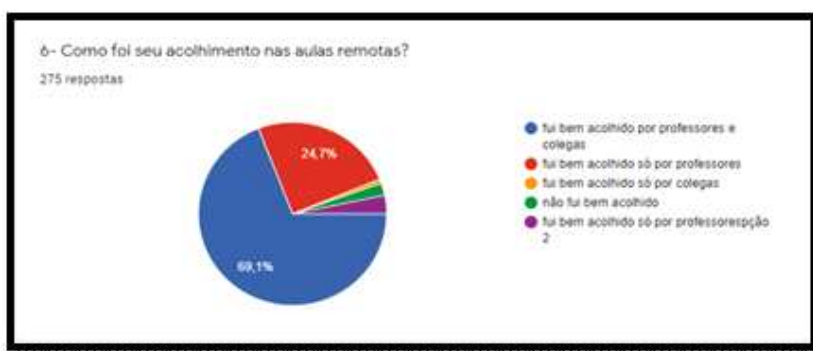


Gráfico 01: Acolhimento nas aulas remotas

Fonte: Pesquisa realizada junto ao Corpo Discente

Ao mesmo tempo os estudantes também sofriam dos mesmos pesares e medos apresentados pelos professores, como é possível observar no gráfico a seguir:



Gráfico 02: Sentimentos nas aulas remotas

Fonte: Pesquisa realizada junto ao Corpo Discente

De acordo com Day (2004), mesmo que o professor seja o responsável pela aprendizagem e qualidade de seu trabalho, quando a escola assume um papel de responsabilidade coletiva, como uma comunidade de aprendizagem e respeito, preocupação, pertencimento, confiança, comprometimento e a percepção de ter voz no grupo, os processos de ensino e aprendizagem são refletidos nos resultados dos alunos.

Também foi necessário o movimento de incentivo pelo saber, pois, de março ao final de agosto/2020, a participação dos estudantes nos grupos não poderia ser avaliada para conclusão de disciplinas ou curso; mesmo assim, a participação e as matrículas continuaram crescendo, demonstrando que os esforços empreendidos surtiram efeitos.

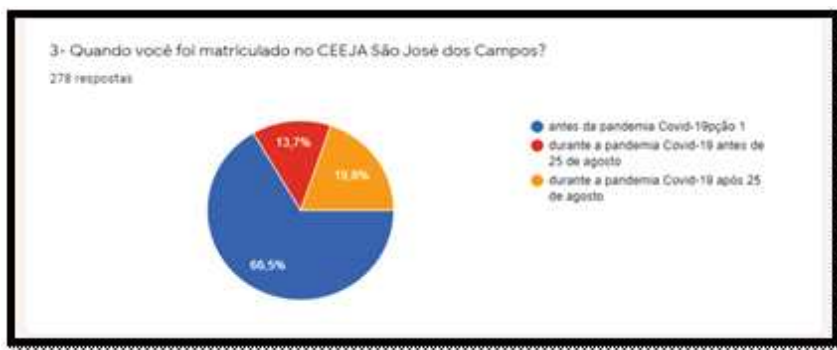


Gráfico 03: Matrícula no CEEJA SJCampos

Fonte: Pesquisa realizada junto ao Corpo Discente

Antes da Pandemia de COVID-19, o discurso do uso das tecnologias em sala de aula estava presente, sendo ofertadas diversas formas de formação continuada, mas as mudanças na prática docente eram visivelmente lentas. Segundo Vaillant e Marcelo (2004), ações inovadoras precisam surgir dentro da escola e, para permanecerem, precisam de recursos, equipes harmônicas, acesso a computadores, conhecimento, e competência e uso prático em sua disciplina, e, foi nesse contexto que o uso das TI's, por causa do isolamento social, criou um movimento irreversível.

Porém, mesmo diante dessa nova realidade escolar, nossa pesquisa identificou que, mesmo com todas as inovações, o professor é “insubs-

tituível” e que o contato professor-aluno ainda é a melhor forma de ensino e aprendizagem, mesmo que distante.

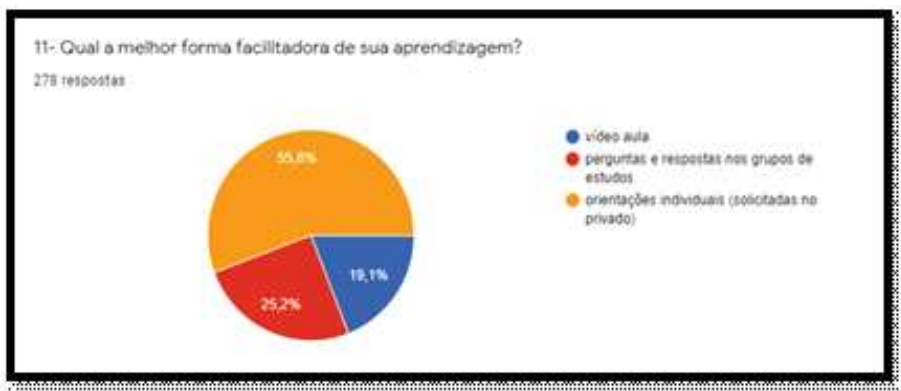


Gráfico 04: Forma Facilitadora de Aprendizagem

Fonte: Pesquisa realizada junto ao Corpo Discente

A partir de todos os dados coletados na pesquisa, foram detectados pontos em comum na fala dos professores com relação à equipe gestora, tais como a importância do diálogo, demonstrando um olhar humanizado e o apoio, tanto para as equipes como um todo quanto o realizado de forma individualizada. Um dos professores disse que se sente:

Plenamente apoiado. As necessidades relacionadas à carreira foram atendidas pela equipe gestora e as necessidades pedagógicas foram mais do que plenamente atendidas pela dedicação, pela motivação e pela capacidade técnica da Coordenadora que, inclusive promoveu vários cursos em videoconferência aumentando a nossa capacidade de atendimento aos nossos alunos. (Professor03)

Além disso, foi possível captar algumas informações a respeito da liderança, considerando a coesão e a colaboração entre a equipe gestora e outros segmentos da escola (corpo docente e discente), identificando e articulando prioridades e metas. Tal movimento sugere que uma equipe gestora democrática, coesa, experiente e qualificada, impacta positivamente no trabalho dos professores e resultados dos alunos.

Continuar ouvindo, entendendo e motivando o Professor (somos além de uma equipe - somos uma família) buscando novas formas de melhorar nosso trabalho. Incentivando a reservar um tempo para conversar abertamente com as equipes (continuar com o atendimento quando temos a necessidade de falar em particular com a Gestão sobre assuntos da disciplina). A ideia é que todos estejam cientes dos desafios a serem superados no retorno, tanto do ponto de vista pessoal como profissional. (Professor 04)

O trabalho desenvolvido pela equipe gestora é excepcional. Por isso, continuem ouvindo, apoiando, orientando e confiando no nosso trabalho. E continuaremos tendo um ensino de qualidade. (Professor 05)

Quando os professores percebem o trabalho da equipe gestora e o clima de trabalho em sua escola, maiores são os resultados de seus alunos nas discussões e nas provas. Uma equipe que trabalha junto, apoiando-se, torna-se forte, superando desafios em todos os âmbitos do convívio profissional. Reconhecer que os desafios são grandes, mas que os problemas podem ser resolvidos através da ação conjunta promovida entre todos os envolvidos, torna esse processo mais tranquilo e confiável.

3 Considerações finais

O isolamento social forçado por uma pandemia nos fez repensar a necessidade de um novo paradigma educacional, destacando que a gestão escolar tem um papel fundamental nesse processo. A escola analisada conseguiu passar pelos períodos de transição e se fortaleceu contando com o apoio e o trabalho da Equipe Gestora, que procurou instrumentalizar tanto os professores quanto os estudantes envolvidos a partir de um processo de autoformação.

Apesar das dificuldades, a geração de um clima de confiança e respeito proporcionou o desenvolvimento de um trabalho em que a parceria e os interesses mútuos puderam ser bem desenvolvidos. Nesse processo, o uso das TI's esteve a serviço de uma educação de qualidade, mas, além disso, foi preciso cuidado com cada indivíduo, na sua saúde física, mental e emocional.

A Equipe Gestora tem como realizar essas ações, através da gestão democrática, na atitude ouvinte e nas parcerias, sendo que alguns elementos indicam um clima escolar positivo, tais como:

- bons relacionamentos interpessoais;
- ambiente de cuidado, confiança, estímulo e de apoio;
- qualidade no processo de ensino e aprendizagem;
- espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos;
- proximidade dos pais e da comunidade;
- uma boa comunicação;
- senso de justiça;

Indivíduos que se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados na aprendizagem, escolarização e desempenho demonstram autoconfiança para realizar o trabalho escolar. Essa motivação se reflete na melhoria das aprendizagens e do próprio rendimento escolar. Toda essa atitude face à utilidade dos estudos promove a identificação com a escola em um processo de colaboração ao desenvolvimento emocional e social dos alunos e profissionais que atuam na escola.

Referências

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Tradução Isabel Cristina Rabelo Gomes. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003. pp. 17-88.

DAY, C.. A paixão pelo Ensino. Porto, Portugal. Porto Editora, 2004

FREIRE, P. Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. Editora UNESP. 2000.

OLIVEIRA, A. C. P., WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [in line]. 2016. Consulta em 01/12/2020. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3995478023004>

SOUZA, A. R. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. Revista InterMeio v.13 nº 25, 2007; Educação e Políticas Sociais. Consulta em 30/11/2020. Disponível em <https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/view/2547>

VAILLANT, D. MARCELO, C. Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba. Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2004.

“MATEMÁTICA-MENTE” APRENDENDO DE FORMA MAIS INTERESSANTE

Everton Guedes Pereira
Fabrina Moreira Silva
Érica Josiane Coelho Gouvêa

1. Introdução

No dia 13 de março de 2020, o governador do Estado de São Paulo, João Doria Junior, decretou a suspensão de aulas em todo o estado em virtude do novo Coronavírus, como ação de evitar a contaminação conforme DECRETO Nº 64.862, DE 13 DE MARÇO DE 2020, que dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. “A interrupção das aulas e restrição de eventos com público visa reduzir a circulação de pessoas, uma vez que os serviços de saúde confirmaram a transmissão local do covid-19 em São Paulo. A contaminação já ocorre entre pessoas que residem no estado e não viajaram para países onde a contaminação ocorria anteriormente.”, afirma o governador.

Em virtude dessa necessidade de atender os alunos de modo remoto, foram incorporados dentro da educação algumas ferramentas digitais já existentes, como por exemplo o *Google Classroom*, *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *WhastApp*, dentre outros, para manter o vínculo estudantil entre os docentes e discentes. Particularmente, no estado de São Paulo foi criado um aplicativo chamado CMSP (Centro de Mídia São Paulo), com aulas sendo transmitidas por este aplicativo de fácil acesso à todos os envolvidos na área da Educação.

Dentro da escola que faço parte como docente, os alunos foram organizados em grupos de *Whatsapp*, plataforma do *Classroom* configurada

por série e assim, os discentes recebiam as atividades de cada disciplina/professor conforme as semanas seguintes ao que permaneciam no sistema remoto.

Em Abril de 2020, foi implementado os roteiros de estudos, do qual o aluno recebia as informações dos conteúdos educacionais e realizavam as atividades seguindo as definições de cada disciplina. Para facilitar a aprendizagem e contribuir na educação dos discentes, vários professores realizavam diferentes métodos para acompanhar seus alunos, uma maneira que identifiquei foi a criação de um canal no *Youtube* a fim de postar vídeoaulas dos conteúdos de cada roteiro de estudo.

Conforme os professores foram adquirindo experiência nas plataformas, o acompanhamento estudantil foi aprimorado com outras ferramentas, como o *Google Forms*, do qual os alunos preenchiam as informações pessoais e respondiam o questionário de cada disciplina, normalmente vinculado com *links* de roteiro de estudos, vídeos do *Youtube*, entre outros.

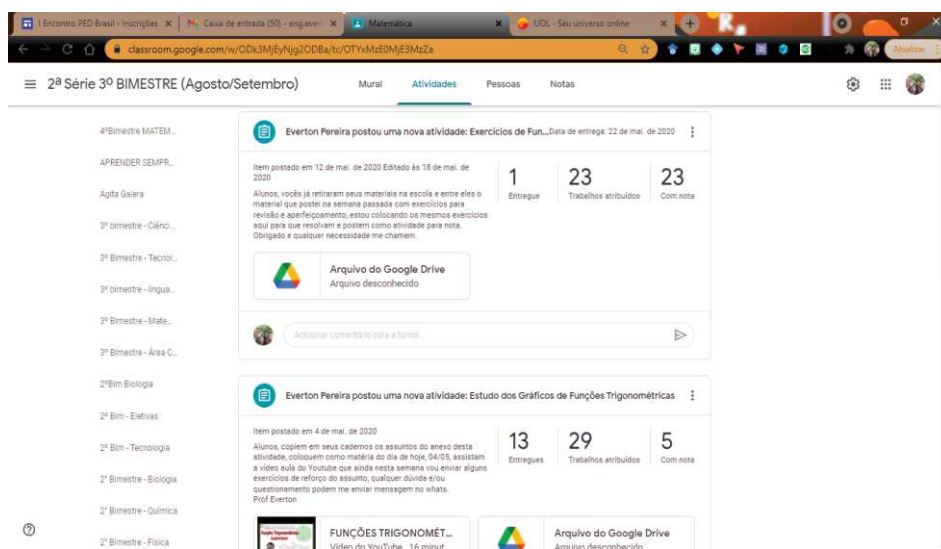
Já no 3º Bimestre, a escola organizou os alunos para acompanhamento Semanal por disciplina ou área de competências, como um método de melhorar seus estudos, e o resultado obtido dentro de avaliações internas/externas foi exitosa para o processo de aprendizagem dos discentes.

2. Resultados e discussão

Seguindo as orientações da Gestão da escola, em reunião pedagógica semanal, era estabelecido mecanismos de ações para acompanhar o engajamento estudantil de todos os discentes da escola. A direção sempre propunha novas sugestões para efetivar tal ação, bem como a implantação de outros meios tecnológicos como o *Microsoft Teams*, *Loom*, dentre outros.

Com retorno das aulas de modo remoto, e seguindo o Calendário Escolar¹, após todos os ajustes devido às medidas de prevenção ao contágio do vírus, o 1º Bimestre, retornou com as atividades no dia 27 de abril de 2020 com término no dia 29 de maio do mesmo ano. Neste bimestre, a escola efetivou a plataforma "Google Classroom" para postagem de atividades de todas as disciplinas e acompanhamento semanal das mesmas realizadas pelos discente da escola, o resultado esperado foi baixo pois ambos os envolvidos, professores e alunos, não possuíam tal domínio da nova ferramenta on-line, desta forma, houve novas sugestões para melhoria da aprendizagem dos alunos, a Figura 1 apresenta a página do *Google Classroom* preparada pela escola para a 2ª série do Ensino Médio.

Figura 1 – *Google Classroom*, organizado por disciplina e postagem de atividades escolares;



¹ Para consultar o Novo Calendário Escolar, acesse <http://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Acesse-aqui-a-apresenta%C3%A7%C3%A3o-com-os-principais-marcos-do-calend%C3%A1rio-2020-m%C3%AAs-a-m%C3%AAs-atualizados-ap%C3%B3s-os-ajustes-devido-%C3%A0s-medidas-de-preven%C3%A7%C3%A3o-do-cont%C3%A1gio-pela-COVID-19-2.pdf>.

Como uma ação pessoal, criei um canal no *Youtube* postando as atividades repassadas aos discentes apresentando como elas eram respondidas de acordo com os exercícios propostos de cada série, conforme apresenta a Figura 2.

Figura 2 – Plataforma *Youtube*, postagem de videoaula produzida para revisão de conteúdo da disciplina de Matemática;

The screenshot shows a YouTube video player with the following content:

ATIVIDADES DOS ALUNOS

- RESOLVER OS EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELO PROFESSOR

Observe a sequência numérica a seguir:

1, 3, 5, 2, 7, 9, 11, 4, 13, 15, 17, 6, 19, 21, 23, 8...

Mantida a lei de formação, o próximo número na sequência será:

Observe a sequência construída com quadrados:

Fig. 1: 2x2 grid (4 squares)
 Fig. 2: 3x3 grid (9 squares)
 Fig. 3: 4x4 grid (16 squares)
 Fig. 4: 5x5 grid (25 squares)

Nesta sequência, é possível formar uma figura com 324 quadrados? Caso a resposta seja positiva, o número da figura será:

Handwritten notes in red ink include: $+2$, 8 , F , 324 , and P .

Video player controls show: 22 / 100s

Aula Matemática 1ª Série - Escola Amador Bueno da Veiga
 22 visualizações · 6 de abr. de 2020

Engagement icons: 2 likes, 0 shares, COMPARTILHAR, SALVAR, ...

Uma sugestão muito bem-vinda, foi a utilização do *Google Forms*, conforme apresenta a Figura 3, onde os alunos recebiam através de link do *WhatsApp* e dentro da plataforma *Google Classroom*. Este recurso propiciavam aos professores adicionar questões, roteiros e vídeos para auxiliar os discentes na realização de suas tarefas escolares. Essa estratégia aconteceu no início do 2º bimestre e os resultados foram positivos, uma vez que a participação dos alunos foi maior quando comparado ao 1º bimestre. Dentro da melhoria da aprendizagem, alguns docentes utilizaram a plataforma, *Loom*, conforme apresenta a Figura 4, que refere-se à gravação de tela, onde os professores criavam suas aulas em formato de apresentação, tipo *Microsoft Power Point* e gravavam a

explicação de tais atividades a fim de postar na própria plataforma *Loom* ou dentro do *Youtube*.

Figura 3 – *Google Forms*, formulário repassado aos discentes com atividades organizadas por seções;

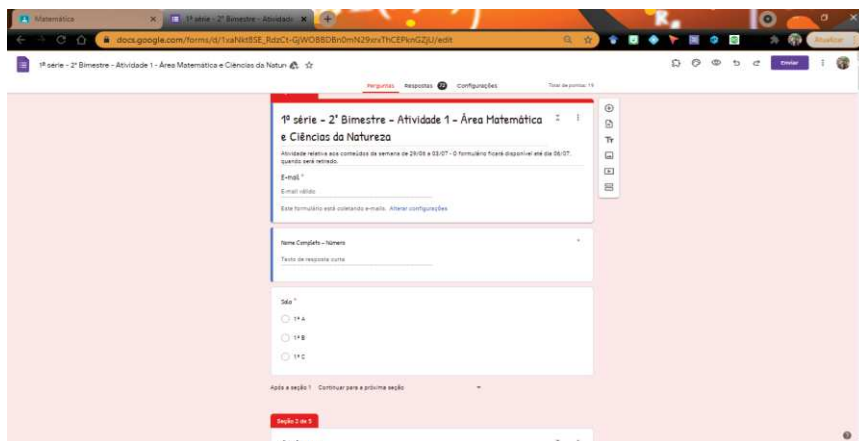


Figura 4 – Plataforma *Loom*, postagem de videoaula produzida para revisão de conteúdo da disciplina de Matemática;



Já na primeira semana de Agosto, ocorreu o Replanejamento para o segundo semestre escolar e com ela a reunião de pais, pais, onde, em comum acordo, escolas e responsáveis pelos discentes, uma nova organização de atividades escolares foi sugerida, havendo então uma divisão, em cada semana, de atividades escolares por áreas de competência. Essa

organização foi aplicada a todas as séries do Ensino Médio, – 1ª, 2ª e 3ª Série como descrito na Tabela 1.

Tabela 1 – Organização das atividades escolares semanais por disciplina/ área de conhecimento

Semana	Disciplina/Área de Conhecimento
10/08 até 14/08/2020	Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia)
17/08 até 21/08/2020	Matemática
31/08 até 04/09/2020	Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes)
14/09 até 18/09/2020	Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física)

Para isso, todo o conteúdo do Bimestre foi contemplado dentro de cada semana para suas respectivas disciplina e/ou área, e elaborado o roteiro de estudo de acordo com o currículo paulista da série/ano, além do formulário google com atividades para cada conteúdo trabalhado.

Visando então melhorar a aprendizagem, utilizei de recursos tecnológicos com intuito de facilitar à aprendizagem e assim construir o conhecimento matemático dos estudantes. Por meio de videoaulas os estudantes acompanhavam o conteúdo do bimestre e respondiam os temas propostos do conteúdo trabalhado. Além disso, os estudantes também utilizavam o Caderno do Aluno, material pedagógico produzido pela SEDUC, Secretaria da Educação do estado de São Paulo com exercícios indicados na vídeo aula e enviavam os exercícios extras via *Whatsapp*

particular de acordo com o progresso da aprendizagem adquirido para cada atividade proposta. Com o formulário Google é permitido verificar o progresso do conteúdo trabalhado de acordo com as respostas dos alunos em cada tópico, e os resultados das duas séries foram satisfatórios com 60% dos alunos respondendo o formulário Google e a média de acertos de 60%. O resultado da AAP, Avaliação de Aprendizagem e Processo, do 3º Bimestre respondida via Plataforma CaEd, Centro de Apoio à Educação a Distância, também apresentou um bom resultado, com 88% dos alunos respondendo de forma virtual e média de acertos de 59% para 1ª Série (com apenas 8 alunos "Abaixo do Básico") e 57% para a 2ª Série (com apenas 6 alunos "Abaixo do Básico"), ao que se refere ao nível de proficiência da disciplina. Dentro das habilidades essenciais referentes ao Fundamental II abordadas nesta AAP, apenas 30% dos alunos requerem "Atenção / Muita Atenção), do qual o novo Aprender Sempre trabalha contextualizando estas habilidades fragilizadas.

3. Considerações finais

Todo o processo de retomada das aulas de modo remoto foi considerado um viés do Ensino Híbrido, do qual os alunos participam de maneira remota e também presencialmente de acordo com os critérios estabelecidos em cada escola ou região. Atendendo essa demanda houve uma aula diferenciada de matemática com abordagem de atividades lúdicas como um processo de aprendizagem mais ativa, sendo estas organizada com base nas habilidades essenciais, como a de número 24, "identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade", realizado com o auxílio do Tangram para a construção de áreas de figuras e semelhanças de triângulos, a partir desta aula foi então identificado uma melhora da aprendizagem pois os alunos construíram o conteúdo transmitido pelo professor. A pedido da Diretoria de Ensino de Taubaté pelas responsáveis coordenadoras da área, foi realizado a apresentação para todos os professores da rede estadual da

mesma diretoria as "Boas Práticas das aulas de matemática"² a fim de promover o conhecimento da área bem como estimular os demais profissionais à criarem conteúdos digitais para aperfeiçoamento da aprendizagem dos discentes. Esta boa prática foi um "Khon-how" dentre das realizadas no ambiente escolar, sendo difundida e aprimorada pelo demais professores da escola. Entre estas, uma aula diversificada entre os professores da área de Ciências da Natureza e Matemática e também como ações de MMR (Método de Melhoria de Resultados), implementada no ano de 2021 para replicar práticas exitosas para o ensino de matemática com objetivo de promover a interdisciplinaridade no currículo, da qual esta foi retransmitida ao vivo pelo aplicativo Instagram para todos que desejassem acompanhar o experimento Matemático/Químico em parceria do Prof. Carlos Eduardo Penido³.

4. Referências

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SEDUC nº 7, de 11 de janeiro de 2021. Institui o Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas sobre. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%207.HTM?Time=20/09/2021%2013:48:44>. Acesso em: 09 out. 2021.

SÃO PAULO, Decreto Nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 15 de maio de 2020, v. 130, n. 94. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html>. Acesso em: 09 out. 2021

SÃO PAULO, Decreto Nº 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 13 de maio de 2020, v. 130, n. 51. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/arquivos/2020/3/499B82A23AB13D_pg_0001.pdf Acesso em: 10 out. 2021

² Para saber mais, acesse o vídeo do ATPC de Matemática - Compartilhando Boas Práticas - 10/12/2020 disponível em: <https://youtu.be/f0ydygIhwVQ>.

³ Para assistir o vídeo do experimento, acesse https://www.instagram.com/tv/CO2ml83hwfF/?utm_source=ig_web_copy_link

AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PÓS-GRADUANDA EM MEIO A PANDEMIA

Fernanda Jardim Maia
Afonso Antonio Machado
Virgínia Mara Próspero da Cunha

1 Introdução

O uso de metodologias ativas e ensino à distância já não era assunto inédito, principalmente no ensino superior e cursos técnicos. Todavia, após a Pandemia do Covid-19, que chegou ao Brasil no início de 2020 e obrigou todas as escolas, de todas as redes e níveis de ensino, a recorrerem ao ensino remoto emergencial para superar o distanciamento social, medida imposta pelo governo como tentativa de conter a disseminação de um vírus extremamente letal.

Toda experiência, seja positiva ou negativa, imprime transformações, muitas de forma permanente. Professores do mundo todo, tiveram que aprender e propor novas estratégias para possibilitar o acesso à educação dentro de diferentes realidades e recursos disponíveis. Esse aprendizado possibilitou novas formas de ensinar e aprender, um conhecimento que muito provavelmente não será esquecido ou inutilizado quando o ensino presencial for totalmente retomado. Pensar sobre o futuro da educação, mudanças temporárias ou permanentes, ponderar pontos positivos e negativos do ensino remoto emergencial, pode ser considerado como um desafio atual da ciência. Razão pela qual esse Relato de Experiência traz em sua análise uma importante contribuição científica a respeito do ensino de pós-graduação, com as percepções de uma aluna que realizou parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação antes da pandemia e parte durante o ensino remoto.

O presente relato tem como objetivo compreender cientificamente as significações da mestranda sobre sua experiência de aprendizagem antes

da pandemia e durante o ensino remoto emergencial, bem como ponderar as estratégias e recursos utilizados pela universidade para superar o desafio do distanciamento. Foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, em que o relato de experiência foi analisado com base nos diálogos estabelecidos com autores expoentes na área da educação, como: Tardif (2014), Nóvoa (2021), Freire (1991) e Pimenta (2008).

Nas próximas seções será apresentada uma breve contextualização teórica sobre os temas ensino/aprendizagem em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* e a adaptação e uso de recursos tecnológicos durante o ensino remoto emergencial, para posteriormente ser explicado o método da pesquisa, os resultados alcançados e discussões à luz da teoria.

2 Fundamentação teórica e metodologia

O uso de recursos tecnológicos educacionais vinha ganhando espaço principalmente no ensino superior e cursos de formação profissional, com o crescente aumento da oferta e procura pela Educação à Distância (EAD), com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e uso das redes sociais digitais como ferramentas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. Boto (2018) traz em seu artigo as percepções de António Nóvoa sobre a educação no Séc. XXI:

[...] ao mesmo tempo, os educadores têm de se abrir ao futuro, ao futuro que já está presente nos alunos, nas escolas, na sociedade. Hoje, não estamos perante mudanças semelhantes às que tiveram lugar no tempo dos nossos pais ou dos nossos avós. A revolução digital coloca-nos perante novas maneiras de pensar, de conhecer, de comunicar e, sobretudo, de aprender. Podemos gostar mais ou menos, ter reservas, dúvidas, como eu tenho, mas há um antes e um depois. As escolas e os professores vivem um tempo de transição, de metamorfose (BOTO, 2018).

Com base nessa compreensão, a educação já vivia um importante momento de transformação e, com a chegada inesperada da Pandemia do Covid-19, a tecnologia fez-se indispensável e ganhou proporções inimagináveis em um curto espaço de tempo, uma vez que não houve possibilidade de formação prévia dos agentes educadores, nem dos alunos em todos os níveis de escolaridade. A educação teve que se ajustar e buscar soluções inéditas de forma criativa e instantânea em pleno curso do ano letivo, o que se pode comparar a trocar um pneu com o carro em movimento, um desafio complexo, com grandes perigos e muitas chances de prejuízo. Sem opção de aceitar ou não, de ter habilidade ou competência, os professores buscaram na autoformação e na aprendizagem autônoma, o conhecimento tecnológico necessário para propor situações de aprendizagem cabíveis em tempos de distanciamento social.

Obviamente, cada rede de ensino, escola ou instituição dispunha de quantidade e qualidade de recursos diferentes, assim como a comunidade escolar, o que culminou em oferta e qualidade de ensino extremamente heterogêneas, ampliando ainda mais a desigualdade de educação, que no Brasil já era uma preocupação. Segundo dados do Censo Escolar de 2019, apenas 56,8% das turmas dos anos finais do ensino fundamental possuíam professores com formação compatível com as disciplinas que lecionavam. Enquanto em língua portuguesa, três em cada 10 turmas não possuíam professores com formação compatível; em matemática, a proporção era de 42,2%. O sistema de avaliação da educação básica de 2017 analisou a desigualdade da qualidade do ensino da matemática para alunos do 3º ano do ensino médio e concluiu que: enquanto os ricos adquiriram 45,7% do nível esperado, somente 3,2% dos estudantes pobres obtiveram o mesmo patamar de aprendizagem.

O Anuário de educação básica publicado em 2021, versão online (BRASIL, 2021), traz previsões catastróficas, após as 40 semanas sem aulas presenciais no Brasil, sendo um dos países que permaneceu por mais tempo com as escolas totalmente fechadas. Segundo o documento, a Unicef prevê o risco de o Brasil regredir duas décadas em relação ao acesso

à Educação, que aumenta ainda mais a preocupação com a qualidade de ensino para os que permanecem na escola.

A imagem 1 retrata o resultado que o Anuário aponta em cada cem alunos:

Imagem 1 - Relação da porcentagem de alunos que concluem o Ensino Médio com a aprendizagem adequada



Fonte: Anuário da Educação Básica, versão online (Brasil, 2021, p. 24).

Com esse panorama e impossibilidade de mensurar precisamente os prejuízos e consequências da pandemia na Educação, a ciência se faz ainda mais primordial, ao buscar dados e informações para se pensar em estratégias e soluções para os problemas atuais e os que ainda estão por vir. Os cursos de licenciatura e pós-graduação têm relevante importância no processo de desenvolvimento da educação pós pandemia, uma vez que a educação não é mais como antes, então os agentes envolvidos nesse processo também precisam se readaptar, assim como as políticas públicas e programas de formação docente continuada.

O professor tem atualmente uma nova relação com o trabalho e com a sala de aula, seja física ou virtual. Segundo Tardif (2014), o saber do professor depende justamente dessa relação direta, com a construção de princípios que nortearão o enfrentamento dos desafios cotidianos e contemporâneos. Freire (1991) corrobora que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” Paulo Freire (1991, p.32).

Maia (2020) traz em sua dissertação de mestrado, um importante questionamento sobre a necessidade de transformação da formação docente, em especial após a pandemia:

Como professores que não se sentiam preparados para atuarem em um modelo de educação tradicionalmente conhecido, podem instantaneamente adquirir conhecimento suficiente para reinventar formas de ensino-aprendizagem que atendam aos novos padrões de ensino à distância ou semipresencial? (MAIA, 2020, P. 108)

Esse trabalho não tem a pretensão de responder tal questionamento, todavia, acredita-se que pesquisadores e produtores de conhecimento científico, com base nas necessidades atuais, tem a possibilidade de propor caminhos e reflexões que possam reverberar em soluções exitosas para a educação.

Como percurso metodológico, foi realizada uma pesquisa documental e uma consulta bibliográfica que, segundo consta em Gil (2002, p. 44), são elaboradas a partir do uso de materiais já publicados, tais como livros, artigos científicos, com objetivo de compreender o desenvolvimento da Educação no Brasil, antes e durante a Pandemia, assim como a influência da formação docente nesse contexto, necessidade apontada por Nóvoa (2021) em entrevista para a revista Educação:

A nova realidade educativa tem que ter uma base científica; a investigação e conhecimento em educação são muito importantes. Tem que ter uma base de

dados, porque não podemos intervir na realidade se não conhecermos a realidade do ponto de vista estatístico.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, visto que se tem como objetivo para a formulação e fundamentação do relato, a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). A análise qualitativa é referente ao relato de uma Professora de Educação Básica, efetiva em uma rede municipal de ensino, sobre sua experiência como aluna de Pós-graduação antes e durante a pandemia, com o diálogo entre autores renomados.

3 Resultados e discussão

A mestranda inicia seu relato descrevendo sua motivação para iniciar sua carreira de pesquisadora na área da formação docente, que partiu de uma percepção do quanto os professores de ensino básico, com quem ela teve oportunidade de conviver, demonstravam não estarem preparados para a prática da sala de aula. Uma preocupação relevante, ainda mais se considerada a relação direta com os dados alarmantes sobre a atual situação da educação básica no Brasil. Ela buscou na formação continuada, subsídio teórico e prático para interferir nesse processo de formação de professores. A responsável pelo relato é Professora de ensino fundamental I, efetiva em uma rede municipal do interior de São Paulo. Iniciou o Programa de Mestrado Profissional em Educação no início de 2019, em formato presencial, com aulas das 08:00h às 17:00h aos sábados.

Imagem 2 – Turma de 2019 do Programa de Mestrado Profissional em Educação



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A aluna relata que durante o ano desenvolveu a habilidade de leitura de textos científicos em grande volume e profundidade, apropriou-se ainda mais da linguagem textual, conheceu teoricamente autores renomados, que foram indicados nas disciplinas do programa, lecionadas por professores experientes, que já buscavam a inclusão de recursos tecnológicos nas aulas, assim como ensinavam e incentivavam seu uso nas práticas pedagógicas. Outro relato relevante dessa fase do programa foi a convivência e as parcerias possibilitadas pelo convívio presencial. Essa relação, segundo ela, foi fundamental tanto para o desenvolvimento de comportamento de pesquisadora, quanto no apoio emocional, devido à intensa dedicação aos estudos e consequentes reflexos na vida pessoal.

Em março de 2020 retornaram para a primeira aula, após o período de férias, momento em que se instaurou a Pandemia do Covid-19. Ela não sabia, mas aquela tinha sido a última vez que sua turma se reuniria em uma sala de aula. Na semana seguinte a Universidade promoveu a aula de forma remota, utilizando um aplicativo de reunião online. A mestranda diz que a experiência não era a mesma de estar na aula presencial, mas foi uma saída para solucionar a questão do distanciamento, que até aquele momento todos acreditavam que seria breve. Os professores do Mestrado

procuravam oferecer a mesma qualidade no ensino, ora realizando momentos de discussão coletiva, ora atividades em pequenos grupos, tudo dentro da mesma chamada de vídeo. As atividades síncronas e assíncronas permaneceram até o mês de julho, término das disciplinas. Com o passar do tempo, as questões emocionais e sociais foram se intensificando e com as muitas horas de dedicação aos estudos, sem contato pessoal com nenhum dos colegas, foi um ponto negativo apontado por ela, uma vez que os momentos de descontração e conversas informais já não existiam.

Imagem 3 - Foto da qualificação em formato online



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A pesquisa em desenvolvimento pela aluna sofreu alterações na forma de coleta de informações e instrumentos utilizados, pois o projeto foi desenhado para ser desenvolvido de forma presencial e na fase das coletas, o distanciamento social já estava em vigor, o grupo de discussão foi excluído e as entrevistas e questionários foram realizados de forma virtual. As fases de qualificação e defesa também foram alteradas. Os pontos positivos relatados são: possibilidade de conhecer, ainda que virtualmente, pessoas que muito provavelmente não teria conhecido se não fosse a pandemia, pois muitas *lives* e palestras presenciais foram disponibilizadas em plataformas digitais; convidar os Professores de lugares distantes para compor a banca, sem a necessidade custear todas as

despesas envolvidas; ter a participação de um número muito maior de pessoas “presentes” na apresentação do que seria possível no modelo presencial. Os pontos negativos que foram apontados são: a impossibilidades de contato com os professores e colegas, intensificando o nervosismo e instabilidade emocional, comumente vivenciada nessas etapas da pesquisa; a incerteza de que todos os recursos funcionariam perfeitamente durante a apresentação; a impossibilidade de ver a fisionomia da banca durante a fala quando se está transmitindo a tela, para uma percepção da aceitação do que está sendo apresentado e principalmente o sentimento de viver a distância um momento tão esperado e ter impressão de que não foi “real”.

Considera-se relevante para a educação a reflexão que a mestranda faz sobre sua aprendizagem e a relação entre os pontos positivos e negativos.

Nóvoa (2020), em entrevista para a revista Educação, considera que:

Hoje em dia não basta na área da educação nós sabermos ou fazermos alguma coisa. Por muito importante que seja, não podemos nos contentar. Temos que ser capazes, por exemplo, de refletir sobre o que sabemos e fazemos, refletir sobre as histórias e experiências que existem, sobre as coisas que nos mobilizam. Quando eu digo reflexão, eu digo individual e coletiva, reflexão que conduz a uma escrita, reflexão que conduz a uma escrita partilhada, da qual se podem retirar novas dinâmicas e aprendizagens. Acho que esse é o caminho para o futuro da educação.

Por fim, a mestranda conclui que dentre dificuldades e superação dos desafios, sua percepção é que a universidade conseguiu ofertar a continuidade do programa sem perda na qualidade, com impressionante habilidade de adaptação e uso dos recursos tecnológicos. Contraditoriamente, ela afirma que o ensino remoto não supre integralmente as formas de interação aluno-professor, aluno-ambiente escolar, aluno-colegas de turma. Essa relação de reflexão e experiência evidencia a percepção de Pimenta (2008) sobre o futuro da prática docente:

[...] futuros professores desenvolverão novas e necessárias maneiras de ensinar à medida que vivenciam novas maneiras de aprender. Por isso, toma a reflexão conjunta de professores e alunos sobre as práticas docentes vivenciadas e/ou observadas como o ponto de partida para a construção do saber-fazer docente. (PIMENTA, 2008, p. 8)

A aluna responsável por esse relato, concluiu o Mestrado em setembro de 2020, quando defendeu sua dissertação sobre as necessidades de transformação da formação docente e os modelos de estágio obrigatório. A experiência de estudo e docência durante a pandemia levaram a pesquisadora a continuar e direcionar seus estudos para compreender as consequências da pandemia para a educação e para os cursos de licenciatura. Atualmente, é Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias em uma universidade estadual.

4 Conclusão

A motivação para continuidade dos estudos apontada pela mestranda é também motivo de atenção e alvo de muitas pesquisas recentes sobre a educação. A falta de habilidade prática do docente em início de carreira aponta a deficiência da formação inicial e a necessidade de propostas de estágio obrigatório e programas de iniciação científica que proporcionem os saberes necessários para um início de carreira mais confiante.

O fato de ter conseguido adaptar-se às formas de ensino remoto durante a pandemia, demonstra que a universidade proporcionou conhecimento, apoio e base para seus alunos continuarem o desenvolvimento de suas pesquisas, mesmo com todas as mudanças de estratégias. Pode-se compreender ainda, que o conhecimento tecnológico e dos recursos digitais dos Professores Doutores da Universidade foi primordial. Outro fator importante nesse relato exitoso, foi a proatividade e autonomia da aluna em utilizar seus conhecimentos e habilidades tecnológicas para superar os desafios impostos pelo distanciamento.

Por fim, considera-se que a mudança nas relações presenciais ou remotas, com a aprendizagem e utilização das TDICs, como ferramentas de ensino aprendizagem incorporadas à prática pedagógica, transformarão significativamente a vida de alunos e docentes do mundo todo. Com o retorno presencial às salas de aula e com o conseqüente retorno do convívio social, novos desafios se apresentarão muito em breve. Assim como as conseqüências da pandemia para a educação básica e formação docente direcionarão pesquisadores à busca de novas soluções.

Referências

- BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. Educação e Pesquisa [online]. 2018, v. 44. Acesso em: 11 out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844002003>. Epub 23 Nov 2018. ISSN 1678-4634.
- BRASIL. Anuário brasileiro da Educação Básica. Todos pela educação. Ed. Moderna. 2021.
- FREIRE, P. A educação na cidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GIL, A.C. Métodos e Técnicas De Pesquisa Social - 6ª Ed. São Paulo, Atlas, 2008, p. 121 -156.
- MAIA, F. J. A significação do estágio supervisionado para licenciandos e docentes iniciantes. 2020, 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, São Pulo.
- NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago.
- PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRE, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). Alternativas no ensino de didática. 9ª ed. Campinas: Papirus: 2008, p. 8.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 82 a 232.

O USO DA GEOMETRIA NA ARTE: UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA E INTERDISCIPLINAR

Cíntia dos Santos Magalhães
Juliana Marcondes Bussolotti
Mateus Pin Correa
Maria Teresa de Moura Ribeiro

Introdução

O presente relato de experiência vem abordar um projeto diferenciado que foi desenvolvido pelas disciplinas de arte e matemática nas turmas de 6º aos 8º anos de duas escolas públicas municipais de uma região localizada ao sul do estado Espírito Santo, visando a melhor participação dos alunos nas aulas.

Por conta das exigências sanitárias impostas pela secretaria de saúde, a rede de ensino em estudo, propôs um ensino remoto intitulado de Programa EduCasa, cujo objetivo é incentivar e orientar a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares (APC's) e Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP's), garantindo a realização de ações educacionais para fins de atendimento dos direitos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica, vinculadas à adoção de tecnologias e metodologias inovadoras voltadas para os estudantes, oportunizando também o exercício do ensino remoto em que terão acesso a atividades dirigidas pedagogicamente, com intencionalidade, para seu crescimento integral.

O projeto que será descrito neste capítulo foi desenvolvido pelos professores Cíntia dos Santos Magalhães e Mateus Pin Corrêa, e foi intitulado de “O uso da geometria na arte: uma prática contextualizada e interdisciplinar”. Ele faz um passeio pelas geometrias plana e espacial, de forma que os conhecimentos dos discentes fossem valorizados e aprimorados com o uso e construção de conceitos geométricos dentro dos conteúdos da Arte Visual.

O trabalho teve como objetivo despertar nos alunos o interesse pela geometria, sua aplicabilidade e seu contexto social, cultural e artístico. Além disso, buscou trabalhar os conceitos básicos e as nomenclaturas da geometria plana e espacial, e assim produzir cálculos que envolvam as operações numéricas, a construção de formas geométricas, desenhos e ilustrações com o auxílio de materiais artísticos e interagir os conteúdos com os assuntos discutidos no meio social e escolar dos alunos, bem como na arte e na cultura local.

Para desenvolver esta sequência didática foi utilizado o método complexo, pois o mesmo atingiu diversas turmas das unidades de ensino e foi abordado nas disciplinas de Arte e Matemática.

Segundo Edgar Morin (1992), “a escola deveria ocupar-se em contextualizar o conhecimento, inserindo-o num todo mais amplo, complexo e significativo”, ou seja, estabelece-se nas noções de diversidade, interdisciplinaridade e multiplicidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociais.

2. Resultado e discussão

Com o passar dos dias pandêmicos, a presença dos alunos nas aulas virtuais das escolas municipais estava sendo mínimas, com poucas interações e aprendizados. Assim, o professor Mateus e a professora Cintia, das disciplinas de Matemática e Arte, respectivamente, buscaram novas metodologias e práticas de ensino no intuito de cativar os estudantes e que melhorassem a participação dos mesmos nas aulas das disciplinas. Naquele momento, como aponta Rosas (2002), “não estamos diante de uma opção, mas de uma necessidade de mudança, tendo em vista que mudar é questão de sobrevivência, de agora em diante”, por isso houve uma preocupação de criar novas ideias educativas.

As aulas eram ministradas através dos grupos de Whatsapp e os docentes gravaram vídeos explicativos para expor os conteúdos que foram desenvolvidos no decorrer da proposta educativa. Além disso, foi postado

vídeo aulas de outros profissionais da educação presentes no Youtube e apresentação de imagens e gravuras animadas para exemplificar os objetos do conhecimento.

2.1 O Conhecimento Matemático

O professor Mateus listou todos os conteúdos matemáticos que envolviam o eixo da Geometria e começou a associá-los com os diversos contextos sociais, culturais e artísticos, trazendo assim para a realidade dos estudantes. Quando os alunos têm oportunidades para propor problemas matemáticos, considerar uma situação e pensar em uma pergunta matemática a ser feita sobre ela - que é a essência da matemática real - eles se envolvem com mais profundidade e alcançam melhor os resultados. (BOALER, 2018, p. 6).

Os conteúdos matemáticos trabalhados foram: a geometria intuitiva; as figuras geométricas; sólidos geométricos; eixo de simetria; movimentos de translação e rotação de uma figura; área e perímetro; ângulos; entre outros. De acordo com Boyer (1996, p. 5), “o desenvolvimento da geometria pode ter sido estimulado por necessidades práticas de construção e demarcação de terras, ou por sentimentos estéticos em relação a configurações e ordem”.

Nas aulas de matemática do 6º ano o educador abordou os assuntos introdutórios da geometria, apresentando aos educandos formas, figuras, conceitos e cálculos básicos que giram em torno deste conteúdo. Na turma do 7º ano foi trabalhado pelo professor a simetria, os movimentos de translação e rotação, a construção de figuras espaciais e os ângulos. Nos oitavos anos, os alunos puderam fazer uma revisão dos conteúdos dos anos anteriores e produzindo cálculos algébricos envolvendo cada assunto abordado.

A geometria é elemento importante de conexão, interligando-se com a álgebra e a aritmética, citando Lorenzato (1995, p.7) esclarece que “conceitos, propriedades e questões aritméticas ou algébricas podem

ser clarificados pela geometria, que realiza uma verdadeira tradução para o aprendiz”. Cabe destacar, conforme Lindquist (1994, p.50), que a geometria não deve servir apenas como exemplificação, pois se o aluno não visualiza e não entende os significados do que está vendo, será desnecessária a ilustração geométrica, além de não atingir o objetivo que é fazer a interrelação entre os conteúdos.

2.2 A Arte em ação

A arte educadora Cíntia, associou os conteúdos matemáticos dentro da sua disciplina, visando melhorar a qualidade do ensino e maior interação dos alunos, tendo em vista o momento pandêmico em que estamos vivendo. A disciplina de arte teve como proposta abordar conceitos como o mosaico, simetria, produção de desenhos, recorte e colagem e a releitura de obras de arte do artista Mondrian.

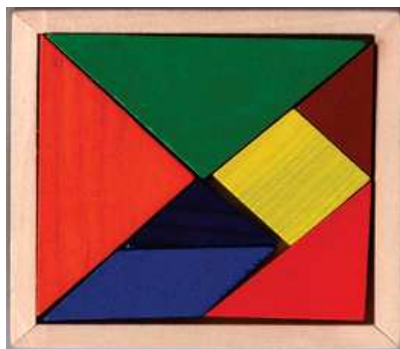
Com os conceitos básicos da geometria apreendidos, os alunos do sexto ano reviram o conteúdo que abordam o mosaico, o recorte de formas e colagem. O mosaico “se constrói na materialização de partes, ora iguais, ora diferentes tanto na forma como na cor, que vão se somando para formar um todo harmonioso. Fazer uma composição com partes diferentes pode ser uma aprendizagem interna do valor que as diferenças têm nos seres humanos”. (CIORNAI, 2005, p.166)

Estas partes são formadas por pequenos pedaços geométricos que unidos formam belas imagens figurativas. Tais imagens, muitas vezes são formadas de maneira simétrica, ou seja possuem dois lados iguais. Assim os discentes puderam manusear os instrumentos artísticos e construir seus próprios mosaicos.

Estes alunos ainda conheceram o artista Mondrian e perceberam que suas obras são marcadas por desenhos abstratos, feitos a partir de figuras geométricas, em sua maioria figuras planas como quadriláteros e triângulos, bem como o uso de cores primárias (amarelo, vermelho e azul). Além disso com os conceitos de geometria plana, ponto, reta, plano e

figuras geométricas na disciplina de matemática, em paralelo a este conteúdo a disciplina de arte abordou sobre a origem o utilização do tangram, que é um quebra-cabeças geométrico chinês formado por 7 peças, sendo 2 triângulos grandes, 2 pequenos, 1 médio, 1 quadrado e 1 paralelogramo. Utilizando todas essas peças sem sobrepô-las, podemos formar várias figuras.

Figura 1: Desenho de como é formado um tangram



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tangram>

A partir do estudo sobre o conceito e utilização do tangram, foi direcionado à turma uma atividade prática com tangram, cada aluno deveria confeccionar e montar seu próprio tangram. Com as atividades concluídas, foi feita uma exposição virtual para que todos os alunos tivessem acesso ao trabalho do colega.

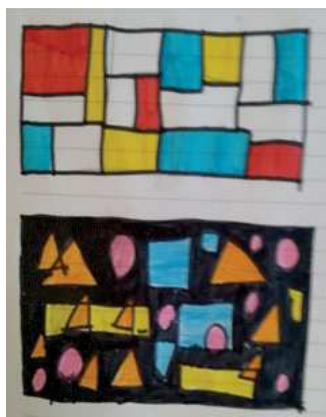
Figura 2: atividade de tangram realizada por aluno



Fonte: arquivo pessoal

Outra atividade realizada pela turma foi a releitura das obras de Mondrian, artista que utiliza formas geométricas em suas obras. Como proposta de atividade prática foi solicitado que os alunos escolhessem uma obra de Mondrian fizessem a releitura da mesma. As atividades realizadas eram expostas no grupo do Whatsapp da escola para que todos pudessem apreciar e valorizar a arte e processo de criação dos educandos.

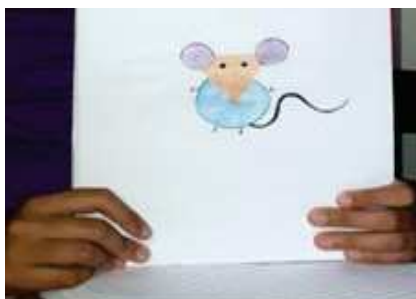
Figura 3: Atividade de releitura das obras de Mondrian



Fonte: Arquivo pessoal

Por fim, foi sugerido um desenho livre direcionado, no qual o docente teria a liberdade de escolher um desenho e fazê-lo usando as formas geométricas estudadas na disciplina de matemática.

Figura 4: Atividade realizada por aluno

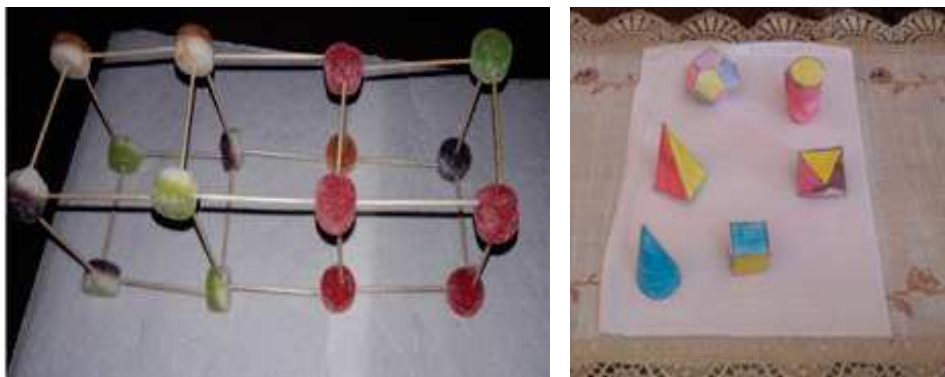


Fonte: arquivo pessoal

O 7º ano estudou os seguintes conteúdos na disciplina de Matemática: geometria espacial, construção de sólidos geométricos criativos e simetria. O professor Mateus explicou em suas aulas o conceito de tais conteúdos com vídeos expositivos e disponibilizou links em plataformas digitais. Para a produção da atividade prática, o professor disponibilizou na escola todo material concreto necessário para a confecção do sólido geométrico criativo, ao qual o aluno cabia ir buscá-lo.

Todo o processo criativo da atividade foi apresentado pelo professor em aula assíncrona via WhatsApp. Os alunos apresentaram a devolutiva das atividades no próprio grupo de WhatsApp da escola para que todos os colegas também apreciassem as obras de arte dos parceiros de sala.

Figura 5: Atividade de sólido geométrico realizada por aluno



Fonte: Arquivo pessoal

Nas aulas de arte, os docentes apreciaram o conteúdo de simetria, a arte-educadora Cíntia preparou um vídeo bem divertido para explicar este conteúdo a partir do nome de cada aluno. Lembrando que simetria é quando um elemento possui duas partes iguais ao serem divididas ao meio. Este conceito é apresentado tanto na matemática quanto na arte, embora também seja visto na natureza e na arquitetura.

O vídeo explicativo continha tanto o conceito de simetria, quanto a proposta de atividade prática, na qual os alunos teriam que dobrar uma folha A4 ao meio na horizontal, escrever seu nome próximo à dobradura da

folha. Recortar em volta do nome, tomando cuidado para não separar a folha. Depois abrir a folha e observar a simetria que foi criada. O último passo seria fazer um belo desenho simétrico a partir do recorte feito com o nome, as atividades elaboradas foram expostas no próprio grupo de WhatsApp da escola.

Figura 6: Atividade de simetria realizada por aluno

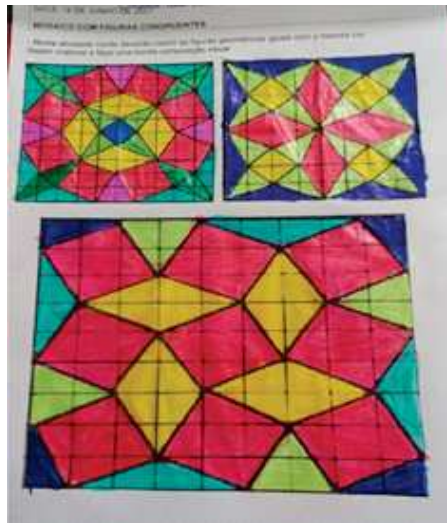


Fonte: Arquivo pessoal

As turmas de 8^o anos também estudaram o conceito de simetria, além das transformações geométricas e o mosaico na matemática. O discente Mateus abordou estes conteúdos de forma interativa e dinâmica, proporcionando aos docentes uma aula mais lúdica e de fácil compreensão.

Nas aulas de arte foi passado para as turmas o conceito e a origem do mosaico. Em seguida um vídeo explicativo sobre como é feita a arte em mosaico e por fim foi apresentada várias obras de arte referentes ao estilo estudado. Tal atividade foi executada em paralelo ao conteúdo estudado na disciplina de matemática.

Figura 7: Atividade realizada por aluno.



Fonte: arquivo pessoal

3. Considerações finais

Segundo o artigo de Juarez da Silva Thiesen (2008), intitulado 'A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem'

“um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico.”

A elaboração e realização deste projeto foi de imensa importância e agregou muito conhecimento teórico e prático na vida educacional de nossos docentes, pois através das aulas interdisciplinares puderam captar com mais leveza a teoria e a prática transmitidas no decorrer das aulas de ambas as disciplinas.

Sabe-se que a interdisciplinaridade é uma conexão entre a compreensão das disciplinas em diferentes áreas de conhecimento e são responsáveis por construir o contexto de trabalho na produção de sentidos. O trabalho interdisciplinar precisa

“partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p. 88-89).

Nesse contexto, cujo objetivo maior foi promover o processo ensino-aprendizagem, a perspectiva interdisciplinar buscou alcançar o sujeito na sua realidade mais ampla, assessorando os indivíduos na cognição da interação entre teoria e prática de conteúdos muitas vezes vistos como complexos, proporcionando maior interpretação e sentido a estes conteúdos.

Referências

- BARBOSA, R. M. Descobrimos padrões em mosaicos. São Paulo: Atual, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação; Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília, DF: SEB: Dicesi, 2013;
- CIORNAI, S. Arteterapia: o resgate da criatividade na vida. In: CARVALHO, M. M. A arte cura? Campinas: Editorial Psy II, 2005.
- DANTE, Luiz Roberto. Didática da resolução de problemas. São Paulo: Ática, 1989.
- DIENES, Zoltan P. As seis etapas do processo de aprendizagem em Matemática. São Paulo: EPU, 1975

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tangram> acesso em 11 de out/2021 às 18h

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt> acesso em 11 de out/2021 às 18:30h

MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Europa-América, 1992.

PERELMÁN, Y. Matemáticas recreativas. Tradução F. Blanco. 6. ed. Moscou: Mir, 1985.

PIAGET, Jean. Fazer e compreender Matemática. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

POLYA, George. A arte de resolver problemas. Tradução Heitor Lisboa de Araujo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

ROSA, S. S. da. (2002). Construtivismo e mudança. 8 ed. São Paulo: Cortez.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: TEMA RELEVANTE EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL. AS CRIANÇAS APRENDENDO A LIDAR COM SUAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Joara Aparecida Riberio Schran Gil
Mariana Aranha de Souza

1. Introdução

Este relato de experiência revela a realidade docente e discente de uma comunidade escolar durante a primeira onda da pandemia da Covid-19. Os professores atuaram com o foco em manter os estudantes ativos, desenvolvendo propostas de atividades que fossem viáveis a realização autônoma. Revela-se que os momentos vividos não foram fáceis; mas que trouxeram o estudante para o centro do processo. Buscou-se a união, a empatia e a criatividade mediante a incerteza e o sofrimento. Os professores demonstraram compreensão em relação as dificuldades dos estudantes. Ao mesmo tempo, eles também se encontravam em processos de mudança e adaptação.

As orientações recebidas em tempo real eram praticadas sem treinamento prévio. Em relação a tecnologia ocorreu um engajamento para a superação da falta de domínio tecnológico e a procura por estratégias que os ajudassem para poder ensinar os estudantes e orientar os familiares, neste momento crítico. Mediante tantas dificuldades advindas do contato tecnológico, a reflexão foi conduzida para o desenvolvimento socioemocional como chave para a prática de projetos. Em tempos de pandemia, a escola precisou se adequar à nova realidade e as crianças foram as mais afetadas. Elas ficaram privadas do seu espaço de formação, interação e desenvolvimento. Todas em casa passaram a ter as aulas explicadas pelos pais. A rotina de retirar e devolver as atividades quinzenais na escola exigiu organização por parte das famílias e professores.

As mudanças e as ações para manter os alunos sempre conectados revelaram que a Educação Básica necessita do professor mediador. O espaço escolar é muito importante para as crianças e entender o isolamento social e a falta de convívio gerou ansiedades e tristezas. Portanto, o reconhecimento das emoções instigou as discussões nas reuniões pedagógicas. Muitas foram as perguntas a respeito de como melhorar o emocional das crianças, considerando o tempo de isolamento e falta de convívio escolar.

O projeto elaborado pela escola remete aos valores e as emoções. A sala da professora do 3º ano C, na cidade de Pindamonhangaba – SP, optou por trabalhar o reconhecimento das emoções. O filme escolhido, “Divertida Mente”, trata de maneira lúdica e divertida como o cérebro atua em relação as emoções. O autoconhecimento e a nomeação do que sentimos é a primeira etapa da reflexão. Pensar sobre as emoções e os sentimentos fazem parte da essência dos seres humanos. Aprender a controlar o que sentimos e entender essa relação significa desenvolver as competências socioemocionais.

Em relação aos objetivos desta experiência, foi possível:

- Propiciar aos alunos o reconhecimento e a nomeação das emoções e sentimentos, em virtude de que estas se manifestam em atitudes, alteram o comportamento e influenciam suas escolhas, que modificaram as relações devido à falta de convívio social; e
- Reconhecer que a educação socioemocional é uma inteligência a ser aprendida através do conhecimento do corpo e da mente, na descoberta de si e dos outros, refletindo sobre o filme Divertida Mente.

O “Projeto Valores e Emoções” motivou as crianças a refletirem sobre suas emoções e valores por meio de propostas de aprendizagens que primam por vivências, contação de histórias, músicas, filmes, jogos de tabuleiro e digitais, atividades remotas, entre outros, com intencionalidade pedagógica que orientasse o desenvolvimento integral dos alunos.

Essas vivências favoreceram o processo de autoconhecimento pessoal e possibilitaram a compreensão em relação as emoções e sentimentos na construção da sua identidade, principalmente neste momento em que estamos vivendo, a pandemia da Covid-19.

Reconhecendo o que está dentro de si e também dos outros, as crianças puderam refletir sobre seus pensamentos e identificaram as soluções e estratégias para lidar com as situações cotidianas, desenvolvendo o autoconhecimento na construção de relações sociais mais saudáveis.

2. Metodologia

Este estudo qualitativo, no formato de relato de experiência, apresenta o Projeto “Valores e Emoções”, desenvolvido em uma escola municipal de Pindamonhangaba-SP, pela Turma do 3º ano C, em tempos de pandemia da Covid 19, no segundo semestre de 2020 a prorrogar-se para o próximo ano. Todo o trabalho desenvolvido com pais, estudantes e professores foi realizado de forma remota, abordando a necessidade de buscar o autoconhecimento e o reconhecimento das emoções e das competências socioemocionais, um percurso a ser construído para que se potencialize, a inteligência emocional.

O projeto “Valores e Emoções” foi planejado em etapas que se complementam, a partir do filme “Divertida Mente”. As datas afixadas no material impresso se prolongam por todo o segundo semestre, em virtude das prioridades do assunto e organização das famílias foram realizadas em etapas:

- Etapa 1: assistir ao filme e desenhar a história em quadrinhos das suas emoções.
- Etapa 2: o registro das emoções, escrita de um diário.
- Etapa 3: carta a um amigo.
- Etapa 4: uso do dicionário on-line e criação de frases.

- Etapa 5: pesquisa, recorte e colagem, os sonhos desejados para o futuro.

Estas atividades foram geradoras de estado reflexivo. Elenca-se outros recursos curriculares em pauta, os textos, a leitura de contos infantis, os vídeos de motivação, as poesias, as cantigas, atividades que complementaram a realização do projeto por meio da tecnologia.

3. Resultados e discussão

O Tema “Valores e Emoções” foi discutido pelos professores da Unidade Escolar para introduzir a reflexão e auxiliar as crianças na compreensão de suas emoções devido ao distanciamento social, a falta de convívio com os amigos, professores e o ambiente escolar.

No primeiro momento, em março de 2020, a equipe escolar recebeu o isolamento com incertezas, apreensão, acreditando que tudo seria resolvido o mais rápido possível, o que de fato não ocorreu. O (MEC), por meio de portaria nº 343 (BRASIL, 2020), dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas com uso de tecnologia enquanto durasse a pandemia do novo coronavírus, inicialmente por trinta dias, prorrogáveis, a depender da orientação do Ministério da Saúde e órgãos da saúde estaduais, municipais e distritais. A organização para a educação, UNESCO (2020), divulgou em seu site uma lista de aplicativos, plataformas e recursos educacionais, em sua maioria gratuitos, para auxiliar os pais, professores e escolas com o intuito de facilitar o aprendizado dos alunos. De início, a plataforma *Zoom* online e o grupo de mães foram criados no *Whatsapp* para comunicação rápida e permaneceram como as ferramentas mais utilizadas. O acompanhamento as aulas, junto a plataforma digital exigiu um longo trabalho de orientação e nem sempre foi acessado pelos estudantes e pais. Com as aulas interrompidas surgiram comportamentos e sentimentos não experimentados antes.

As crianças se sentiam em férias ficando em casa e o isolamento social foi o novo paradoxo. Elas passaram a conviver com os problemas domésticos, o medo da contaminação, a falta dos avós e familiares próximos. No primeiro momento, a tecnologia foi usada para promover brincadeiras, jogos e entretenimento. Os pais tinham uma nova realidade, se dividir no esforço de ocupar a mente das crianças, concomitantes com as suas obrigações profissionais e as responsabilidades domésticas. Os pais questionavam a validade desse ensino remoto, por falta de domínio tecnológico. Cabia à escola e aos professores o esforço de conectar a todos; realizando buscas ativas, elaborando as apostilas, mantendo a comunicação e a orientação a respeito da realização das atividades, bem como a entrega de livros, materiais escolares, kit alimentação convertidas em horas de trabalho e reuniões *online* constantes.

A orientação às mães proporcionou um vínculo de escuta emocional, pois elas relatavam a falta de habilidades tecnológicas, a falta de adaptação das crianças as aulas remotas e as muitas dúvidas na hora de realizar as atividades impressas. As mães que conseguiram aderir a nova proposta da escola obtiveram bons resultados com seus filhos. Apesar da difusão tecnológica existente, este recurso não era utilizado para estudo. E a falta de domínio foi o maior entrave, pouco ou quase nada era vivido pelas famílias como ferramenta de estudo e trabalho.

As principais dificuldades apresentadas, relacionadas aos componentes tecnológicos, foram: a falha na conexão com a internet; a ausência de celulares e computadores com boa câmera exclusivas para as crianças; a falta de conhecimento técnico para utilizar a ferramenta Zoom e a plataforma institucional; e a falta de organização interna das famílias ao se sentirem expostas estando a escola dentro de casa. Em relação a privacidade, muitas famílias não aceitaram as videoconferências e as crianças eram impedidas de estar online, no horário marcado com antecedência.

Compreende-se deste panorama, no qual a pandemia permanece, que é preciso ressignificar a aprendizagem. A escola convencional requer reestruturação para oferecer uma aprendizagem que garanta a autonomia

e, assim, o estudante passe a ser o protagonista e o autor do seu processo de aprendizado. A base tecnológica fará parte do contexto escolar como aprendizado sistêmico. À medida que a equipe escolar e os educandos passem a internalizar o mundo das tecnologias como ferramenta de estudo, pesquisa e aprendizado avançamos para os projetos de vida e as novas concepções, premissas a serem construídas com base no conhecimento sociocultural.

De acordo com os estudos de Freire (1978, 2015), verifica-se que esta perspectiva coincide com a abordagem envolvendo o método ativo. Para o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente. Jófili (2002) fazendo referência a Freire (1978), entende o quão importante é o papel do docente com relação a mediação do discente, a fim de alcançar seu papel fundamental de protagonista e de autonomia no que se refere ao aprendizado:

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (JÓFILI, 2002, p. 196).

Os pensamentos atribuídos a Freire (1978, 2015) crescem que a postura do professor faz a diferença na construção do conhecimento de forma autônoma pelo estudante. As alterações sofridas em tempos de pandemia promovem aprendizados a todos os envolvidos neste novo formato de escolarização. Sobre isso, é importante considerar o que Dewey (1978), em suas ideias, fundamenta: não deve haver separação entre vida e educação.

O cotidiano de ir e vir mudou abruptamente e surgiu a evidência por uma educação problematizadora, que busca na descoberta e na curiosidade a vivência por experiências em tempo real, apoiadas na tecnologia

para que os processos de ensino e aprendizagem se efetivassem. Tudo foi adaptado, inserido, reorganizado e construído por muitos profissionais da educação, dos departamentos e pelos técnicos empenhados em fazer chegar o conhecimento, até o estudante: “[...] a interação, o compartilhamento, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, resultará em aquisição progressiva de autonomia e maturidade” (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p.286).

Neste movimento, destaca-se a interação entre as pessoas, graças a tecnologia e as metodologias ativas. Sobre isso, Moran (2015) afirma que:

Essa interconexão entre aprendizagem pessoal e colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que faríamos sozinhos ou só em grupo. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e online (MORAN, 2015, p.26).

O Projeto “Valores e Emoções”, desenvolvido por toda a equipe da escola municipal, intensifica o apoio aos professores e estudantes com o propósito de mediar o reconhecimento das emoções e a importância delas em suas escolhas. A BNCC (BRASIL, 2020) propõe competências para a vida a serem desenvolvidas por meio de vivência e da participação em todos os componentes curriculares, o que demanda adaptações para alcançar o alinhamento solicitado e o papel do professor é de extrema importância para que sejam desenvolvidas pelos estudantes.

Segundo Goleman (2012), nossas emoções foram desenvolvidas há milhões de anos e possuem um enorme potencial de nos servir como um sofisticado e delicado sistema interno de orientação. Elas nos alertam acerca das necessidades humanas: sentindo-se só procuramos por pessoas; estando receosos, buscamos por segurança; ao sentirmos rejeição, ocorre a necessidade de aceitação. A identificação e o reconhecimento das emoções ajustam os limites internos que protegem nossa saúde física e mental.

Os estudos e pesquisas mostram que as conexões emocionais saudáveis ajudam na tomada de decisões. Enquanto nos comunicamos demonstramos emoções através de expressões faciais, olhares, escuta e entendimento com relação aos problemas dos outros. A inteligência emocional está relacionada as habilidades de motivação pessoal e a persistência mediante as frustrações. Controlando os impulsos, conduzimos as emoções para situações mais adequadas que, estando engajadas aos objetivos de vida, melhoram os talentos e a prática da gratidão. De acordo com Goleman (2012, p.66-67), em seu livro *Inteligência Emocional*, as emoções correspondem a cinco áreas de habilidades:

- 1- Autoconsciência: reconhecer suas próprias emoções no momento em que elas surgem; analisar suas emoções e seus atos em resposta aos estímulos externos.
- 2- Autogerenciamento: saber lidar com suas emoções; a autopercepção significa entender o que se percebe. E a heteropercepção como os outros percebem a mesma situação.
- 3- Automotivação: desejo de autoconhecer-se para realizar seus objetivos com inteligência emocional. Ser melhor, manter-se motivado para estar atento e produtivo.
- 4- Empatia: reconhecer e compreendo o que o outro sente; diz respeito a se inserir no contexto em que o outro está para entendê-lo.
- 5- Gerenciamento das habilidades sociais: implica em transitar nos vários grupos sociais com respeito ao ambiente, sendo positivo, entendendo fazemos parte de um enorme organismo social.

Ter inteligência emocional, para o autor, quer dizer entender e ter o controle sobre as emoções de maneira reflexiva, sem anular o que sente. É a capacidade de ser verdadeiro consigo para construir relações e interações saudáveis.

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento. (GOLEMAN, 2012, p. 60).

Segundo Gardner (1995), nascemos com potencial para várias inteligências, nos relacionando nos diversos ambientes sociais; conhecendo os aspectos culturais, aprimorando umas habilidades e desenvolvendo outras. Para ele, inteligência é a capacidade de resolver problemas, por meio de mais de uma habilidade; um feixe de capacidades que valorizam a cultura e o comunitário. Gardner (1995, p. 25) afirma que todos os seres humanos possuem inteligências, “elas são o que nos torna humanos, em termos cognitivos, rompendo a ideia de que inteligência é única e igual a todos os indivíduos” por meio de sete inteligências múltiplas: Inteligência verbal ou Linguística; Inteligência Lógico-Matemática; Inteligência Cines-tésica Corporal; Inteligência Espacial; Inteligência Musical; Inteligência Interpessoal; e a Inteligência Intrapessoal. Mas nos anos 1990, Daniel Goleman, também afirmou que ninguém tem menos de nove inteligências, acrescentando mais duas: a Inteligência Pictográfica e a Inteligência Naturalista.

Goleman (2012, p.32), por sua vez, discorre que as pessoas não sabem dominar suas emoções e estas afetam a tomada de decisões, nem sempre positivas, pois há a necessidade de autoconhecimento para entender os próprios traços de personalidade. Segundo o autor, o *homo sapiens* desenvolveu capacidades cognitivas de forma racional, sem atentar-se a existência de uma inteligência emocional atuando sobre nossas ações. Para ele, as emoções geram impulsos que afetam os sentidos provocando calma, gratidão, felicidade ou cooperação. Somos seres passíveis de emoções, outras vezes o corpo se irrita, o coração acelera, o sangue ferve as mãos ficam frias e a raiva se apresenta. (GOLEMAN, 2012, p.33)

As emoções em essência são impulsos, legados pela evolução para uma ação imediata, planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida. Quem é dominado pelas emoções pode ter sua capacidade cognitiva anulada ou sequestrada ao agir por impulsos, como ocorre com aquelas reações instantâneas, como não parar de rir ao contar ou ouvir uma piada, em que o sujeito não dá conta de controlar o que está sentindo, até o momento que percebe o excesso de riso. O autor afirma que essas memórias são armazenadas nas amígdalas, sem elas perderíamos a capacidade de se emocionar, pois nossas memórias emocionais definem o que gostamos ou não apreciamos.

Entretanto, “precisamos entender o que significa usar as emoções de forma inteligente” (GOLEMAN, 2012, p. 53). As crianças que não forem instruídas para desenvolverem inteligência emocional poderão tornar-se adultos que se envolvem em problemas, são insatisfeitos e influenciam negativamente os demais, desencadeando comportamentos de infelicidade e desmotivação, ansiedade e depressão, impulsividade, podendo chegar a delinquência ou a agressividade. Para o autor, tais hábitos ruins geram doenças, vícios, depressão, transtorno alimentar e violência.

Sobre isso, Goleman (2012) defende a “alfabetização emocional” aplicada nas escolas, pelo fato de ser o ambiente que pode aprimorar as competências emocionais e sociais da criança, sobretudo aquela que não recebeu orientação na família. O projeto, aqui descrito, sugere que o estudo analítico sobre o desenvolvimento da inteligência emocional, como um valor para a formação dos estudantes, é de suma importância.

4. Considerações finais

A escola precisou se adequar à nova realidade ocasionada pela pandemia da Covid-19 e as crianças foram as mais afetadas pelo distanciamento social. Os estudantes em formação, privados do seu espaço escolar e da interação com amigos e professores, aderiram ao modelo remoto. Um enorme desafio de adaptação e interação social modificou a

maneira de estudar em casa. As crianças passaram a ter aulas explicadas pelos pais mediadas pela tecnologia.

O projeto elaborado pela escola delega aos valores e as emoções, uma nova descoberta reflexiva para a turma do 3º ano C, de uma escola pública do município de Pindamonhangaba-SP. Sentindo a necessidade do autoconhecimento sobre as emoções e os sentimentos, a compreensão das crianças foi embasada por meio do filme “Divertida Mente”, por apresentar uma abordagem lúdica e divertida, de como o cérebro atua em relação as emoções e sentimentos como importantes para o desenvolvimento da mente.

Nesse sentido, foi preciso descobrir que era necessário conhecer as emoções: Alegria, Tristeza, Medo, Nojo, Raiva. Aprendemos que as memórias são fixadas pelas emoções, que muitas são esquecidas, que a memória define e influencia a personalidade e que o cérebro é um verdadeiro arquivo de memórias. As emoções estimulam ou regulam as reações internas, pois tem o papel de organizar os comportamentos. Então, compreende-se que a tristeza é necessária, que o medo é vital para a sobrevivência, que a raiva impede as injustiças e que sentir nojo diz respeito a cada um.

O autoconhecimento e a nomeação do que sentimos parte da essência dos seres humanos. Reconhecê-las e identificá-las requer a compreensão de que as emoções e sentimentos fazem parte da vida. Foi possível pensar e questionar-se, sobre quais sentimentos estão no comando, nestes dias de dificuldades sentidas por todos.

Desta forma, a pesquisa pode concluir que as emoções são formadas por meio das experiências do eu com o outro; influenciadas pelo contexto social e histórico. Uma necessidade premente para os estudantes da educação básica e para a formação de professores que com eles atuam.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum curricular, Educação é a Base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020. BRASIL.

BRASIL. Portaria N.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marcode-2020-248564376> Acesso em: 12 abr. 2020.

DIVERTIDA Mente. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Emeryville: Pixar Animation Studios, 2015. 1 DVD (95 min.), widescreen, color.

DEWEY, John. Vida e educação. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GARDNER, H. Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, Daniel, Ph.D. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente/Daniel Goleman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. Educação: Teorias e Práticas. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: Acesso em: 27 ago. 2015.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

UNESCO. <https://unesco+lista+de+apilcativos&cvid=ebae77a8f91b4a81b19b9698bac1a878&aqs=edge...69i57.8418j0j1&pglt=2211&FORM=ANSP A1&PC=DCTS#biblioteca@cce.n.ufpb.brhttps>

ZOOM. Site: Acerca de. 2020. Disponível em: <https://us04web.zoom.us/es-es/about.html> Acesso em 29 abr. 2020

Pedagogia da Presença: relato de experiência na formação de professores do Programa Ensino Integral

Gisele Pereira de Castro
Lauren Patrícia de Barros Cursino
Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

1 Introdução

O relato traz como objetivo apresentar a concepção dos docentes acerca da teoria da pedagogia da presença, suas experiências e avaliação em encontro de formação mediado pela gestora de uma escola da Rede Estadual de São Paulo, localizada no Vale do Paraíba, inserida no Programa de Ensino Integral, conhecido por PEI. Nesse espaço formativo foi abordado o tema Pedagogia da Presença: relato de experiência na formação de professores do Programa Ensino Integral.

Referindo-se a pedagogia da presença como um princípio relevante do PEI, explorar o tema na formação teve como propósito demonstrar ao docente o quanto a sua presença faz diferença na vida do estudante. E ainda, consubstanciar e fortalecer o seu papel para orientar e acompanhar o projeto de vida dos alunos.

A partir das Diretrizes do PEI, espera-se que o profissional que atua no programa apresente uma atitude de respeito, empatia, solidariedade e escuta ativa na condução de sua prática escolar. Tal postura visa construir relações interpessoais de qualidade, solidificadas por ações educativas assertivas e promissoras.

Em termos da prática de ensino, buscar respostas para a questão geral de como os professores compreendem seus alunos ao longo de um processo de formação, exige alguns cuidados e algumas considerações. Recentemente, vimos emergir uma visão de mundo que concebe o ser humano como recriando sua realidade (por vezes, de modo muito ágil) por meio de sua participação, de sua experiência, de sua imaginação e

intuição, de seu pensamento e sua ação, o que representa uma certa intervenção no contexto à sua volta, incluindo-se pessoas e situações com as quais interagem, assim é a relação professor-aluno no contexto escolar.

A pedagogia da presença impôs-se como tema para ser discutido e refletido no espaço da formação especialmente por considerarmos que, após vivermos a traumática fase de pandemia por quase dois anos inteiros (2020 e 2021), tempos sombrios e instáveis, que afastaram as pessoas do seu convívio natural, instalando-se o ensino remoto e posteriormente o híbrido, seria importante que no retorno às aulas presenciais, adolescentes e jovens fossem bem acolhidos no contexto escolar. O retorno às aulas presenciais exigiria dos docentes uma atitude de acolhimento, observando o engajamento do estudante, sua permanência e seu pleno desenvolvimento.

No Programa de Ensino Integral, para desenvolvimento das metodologias é preciso partir do ideal, dos eixos, dos princípios e premissas. A pedagogia da presença é um dos princípios que rege o programa, compatível com uma concepção de educação integral. Considerando que a escola passou a fazer parte do PEI no início do ano letivo de 2020, com a chegada da pandemia causada pelo novo Coronavírus, a vivência e a prática das premissas e princípios do PEI pela equipe escolar ficou comprometida.

Diante deste cenário percebeu-se a necessidade em oportunizar um espaço formativo, visando a retomada das concepções do modelo pedagógico do PEI, seu ideal e seus eixos formativos, metodologias e princípios, a fim de contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes e suas práticas pedagógicas. A ação formativa sobre a teoria da pedagogia da presença mostra uma forma de articular a ação educativa, ao diferencial relacionado à presença e acompanhamento dos estudantes no retorno às aulas presenciais em tempos de pandemia.

O relato de experiência, ponto relevante desse artigo, foi construído com fundamento na experiência formadora. Para dar-lhe um contorno acadêmico, tal experiência delineou-se nos meandros de uma abordagem qualitativa. Por abordagem qualitativa entende-se como aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratada por

meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013).

Breve descrição de uma experiência de formação continuada

A influência que qualquer experiência de formação continuada possa vir a exercer sobre a prática dos professores depende, principalmente, dos mediadores que, cuidadosos, interessam-se em proporcionar possibilidades de ruptura com as formas de pensamento cotidiano padronizado, permitindo assim, o desenvolvimento de uma prática pedagógica intencional, renovada e quase sempre, complementar à formação inicial. No caso em consideração nesse estudo, os processos de formação continuada, com cronograma e espaço próprio, constam do Projeto Político Pedagógico da escola, com vistas à articulação da teoria e prática e evento importante de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

De acordo com os fatos, no tempo histórico em que ocorreram, o encontro de formação aconteceu no mês de junho de 2021, em dois encontros de oito horas, durante dois dias, das 8h às 12h e das 13h às 16h. Observando os protocolos de prevenção ao Covid-19 optou-se por dividir a equipe docente em dois grupos. Assim, no primeiro dia compareceram os docentes do Grupo 1 com 12 participantes e no segundo dia, atendeu-se o Grupo 2 com 11 professores, totalizando 23 participantes. A formação ocorreu no espaço da Sala de Tecnologia e Inovação da própria escola e foi orientada e conduzida pela gestora da instituição.

Nas duas etapas nas quais os grupos docentes se reuniram para a formação, após o acolhimento inicial junto aos mesmos, foi dado início às atividades e lhes foi apresentado o conteúdo da formação em slides, utilizando-se para sua composição a obra denominada Pedagogia da Presença: Da solidão ao encontro, de autoria de Antônio Carlos Gomes da Costa (2001). A seguir, também se apresentou, para reflexão entre os pares, os documentos norteadores do PEI. Durante as oficinas, o uso dos recursos tecnológicos, tais como projetor, notebook, celulares,

computadores, rede lógica e de internet, fizeram parte do percurso de formação.

A intenção da gestora, mediadora dessa formação, foi dar espaço e voz aos professores presentes para que pudessem expressar suas dúvidas e parecer sobre os procedimentos sugeridos, em acordo com o conteúdo da obra *Pedagogia da Presença*. Levando em consideração a questão da prevenção ao Covid-19, foram feitos combinados dos protocolos importantes para a segurança dos participantes, tais como: uso de máscaras, higienização das mãos e distanciamento social.

A seguir, apresenta-se uma resumida contextualização teórica sobre o tema pedagogia da presença, explicações sobre os procedimentos adotados durante a formação e as possíveis convergências entre as reflexões, os construtos teóricos e as peculiaridades do cotidiano escolar, considerando os alunos e suas necessidades enquanto sujeitos da aprendizagem. Na sequência, apresenta-se o detalhamento do curso das atividades de formação e os resultados alcançados a seguir.

2 Em evolução, uma experiência de formação

A formação dos professores que atuam no Programa Ensino Integral (PEI) da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, acontecem por meio das Plataformas Centro de Mídias São Paulo (CMSP) e Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). E ainda, podem desenvolver-se por meio da Diretoria de Ensino, com apoio dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e nos encontros das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que acontecem no espaço escolar.

O Programa Ensino Integral, normatizado pela Resolução SE-52, de 2-1-2014, tem o objetivo formar indivíduos autônomos, solidários e competentes. A formação deve abranger conhecimentos, valores e habilidades que contribuam para o desenvolvimento da pessoa humana, bem como preparar para a prática da cidadania. Ideais que perpassam pela ampliação do acesso à educação de qualidade.

Em busca por uma educação de qualidade, o PEI foi organizado para funcionar de forma peculiar. Inicialmente, atendeu estudantes do ensino médio, e depois de forma gradativa, incluiu no programa ensino fundamental - anos iniciais e finais. Os docentes que trabalham no PEI podem atuar nas disciplinas da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares da Grade Curricular. Os gestores, coordenadores e docentes trabalham em Regime de Dedicção Plena Integral (RDPI), por oito horas.

Dentre as atribuições da gestora do PEI, está a sistematização e documentação de experiências e práticas educacionais que são respectivas desse modelo de escola. O gestor deve atuar como agente difusor e multiplicador de suas práticas educacionais, de gestão e do modelo pedagógico, sempre direcionando suas ações para os parâmetros e normatizações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Segundo TARDIF (2014), os saberes docentes não estão restritos à transmissão dos conhecimentos constituídos na formação inicial. A prática docente vai além de um caráter pragmático e modelizado, uma vez que sua prática integra diferentes saberes. O saber docente então, pode ser classificado como um saber plural que envolve saberes originários da formação inicial, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ainda neste viés, Tardif traz em sua obra, uma reflexão pertinente sobre o contexto em que estes saberes acontecem. O autor afirma que reconhecer que os docentes são produtores de conhecimento é reconhecer também que estes docentes têm o direito de contribuir com sua própria formação e desenvolvimento profissional. A construção da identidade docente e dos saberes docentes, perpassa pelo reconhecimento de que os professores são produtores de conhecimentos e estes precisam ser validados no coletivo, sob a ótica do contexto no qual a escola está inserida.

Para IMBERNÓN (2009), a formação deve contemplar situações reais, problemáticas do ambiente de atuação para que possa atingir os atores do processo de ensino com o objetivo de trabalhar com tal problemática. A vantagem deste trabalho direcionado é que propõe ao professor a participação efetiva nas ações da escola, o tornando não mais meramente

partícipe da ação, mas protagonista, desenvolvendo um papel construtivo e criativo no planejamento e decisões. Neste sentido, o presente relato de experiência, apresenta a formação elaborada tendo em vista os professores da unidade escolar e sua prática e o entendimento sobre a pedagogia da presença, como uma perspectiva para possíveis mudanças no comportamento e nas atividades docentes.

Portanto, com base ainda na formação docente, IMBERNÓN (2011) destaca a importância de esta ocorrer de forma continuada e a partir da escola, assim favorecendo, para que o docente se torne o sujeito da formação e não o objeto dela. Esse enfoque trabalha ainda sob a luz na qual o professor problematiza sobre as situações da prática, mas busca suas próprias alternativas para solucionar e construir conhecimento para dar conta do fazer pedagógico e das situações específicas que permeiam a organização e o desenvolvimento das atividades.

A escolha do tema passou pelas discussões em torno do período desafiante que estávamos vivendo, princípios e premissas do PEI que pudessem trazer momentos de reflexão da prática pedagógica. A teoria firmada pelo autor Antônio Gomes da Costa (2001) mostra que uma ação educativa, considerando o seu meio e fim, está diretamente ligada ao acompanhamento e presença, algo consideravelmente relevante para o período.

No início da formação foi solicitado aos docentes que durante leitura inicial refletissem sobre a questão da pedagogia da presença, considerando suas referências pessoais sobre o assunto. Entre tantos pensamentos e incertezas, nós mesmos refletimos e indagamos: Como lidar com estruturação do ensino e cuidar das relações interpessoais em sala de aula? Como enfrentar as dificuldades de compreensão do conteúdo ou de seu disciplinamento em sala de aula e manter um bom relacionamento e até mesmo o humor agradável, quando incidentes críticos nos surpreendem? Reconhecemos a complexidade do fazer pedagógico, quando nem sempre há respostas imediatas e boa aceitação nas relações estabelecidas entre os pares.

Após a leitura foram compartilhadas as observações acerca do conteúdo, observando o quanto foi significativo para os professores e o nível de compreensão a respeito de seus fundamentos teóricos, que teve a intenção de trazer os docentes para a discussão em foco. Concluiu-se que diante da rotina da sala de aula, muitas vezes o docente não consegue perceber e interpretar quais as necessidades, mensagens e desejos dos estudantes.



Fonte: Fornecida pela autora/2020
Contextualização da Formação



Fonte: Fornecida pela autora/2020
Realização das oficinas

A formadora apresentou os objetivos do encontro, relacionados à propositura teórica do autor, trazendo à tona a identificação dos momentos na carreira profissional em que a pedagogia da presença fez parte da prática pedagógica, analisando em que momento o docente valorizou a sua presença na vida de um estudante, seguido do compartilhamento de relatos de experiências e avaliação da formação.

Durante o encontro formativo, os participantes também foram convidados a utilizar um aplicativo (Mentimeter) para expressarem palavras que poderiam definir a sua concepção acerca da pedagogia da presença.

Enxergando a palavra enquanto a menor unidade registrada para a análise do conteúdo, as nuvens trouxeram significativas contribuições do assunto exposto. O resultado demonstra que há uma compreensão acerca do tema. Segundo FRANCO (2018) o uso da palavra vem sendo utilizado em vários tipos de estudos fidedignos para demonstrar a dificuldade ou facilidade de entendimento do material apresentado.



Nuvem de Palavras – Grupo I



Nuvem de Palavras – Grupo II

A presença efetiva na vida do estudante é um processo que implica sensibilidade prática e conhecimento teórico. Essa aprendizagem demanda uma disponibilidade para o ato de educar. Conforme COSTA (2001), a aptidão de mostrar-se presente de modo construtivo não é uma habilidade nata, pode ser desenvolvida ao longo da carreira profissional. A reflexão se apresenta como o melhor caminho para a mudança de postura do professor, para que ele atue efetivamente na abordagem dos conteúdos e na intervenção de conflitos.

Na escrita dos docentes percebe-se que o processo de formação provocou movimentos de reflexão sobre a prática. Como diz Freire (2014) pensar na prática de hoje de forma crítica contribui para a melhoria da próxima prática. O discurso teórico concreto seria necessário à reflexão crítica, devendo haver uma aproximação epistemológica e uma disponibilidade para mudança da ação docente.

Fazer-se presença construtiva na vida do estudante seria uma habilidade adquirida durante o trabalho cotidiano, no desenvolvimento pessoal e profissional. Seria um esforço coletivo em busca de uma prática mais humana. Talvez um dos grandes desafios no nosso tempo seja a criação de um ambiente acolhedor, que permita o desenvolvimento de macrocompetências socioemocionais, como abertura ao novo, resiliência emocional e autogestão.

3 Conclusões: uma prática que nasce no interior de um problema

Desta experiência podemos atribuir o quanto foi significativo o movimento de corresponsabilidade na formação dos professores.

A análise de dados demonstrou que a pedagogia da presença favorece atitudes positivas do docente na relação com o estudante. Com este relato de experiência, os autores desse estudo esperam contribuir com a formação dos docentes que integram o PEI. No sentido de exercer a premissa da corresponsabilidade, pretendeu-se garantir que no retorno às aulas presenciais, todos os envolvidos na realidade escolar, apresentassem o comprometimento com o princípio da presença para garantia da permanência e sucesso escolar do estudante.

Durante o encontro de formação os docentes destacaram a pedagogia da presença como importante para uma relação saudável, acolhedora e humana. Relataram ainda, que houve contribuição efetiva para a reflexão sobre a prática pedagógica, exigindo assumir novas atitudes, desenvolver habilidades, rever valores e a experiência docente. Das reflexões apresentadas, a teoria firmou-se necessária ao trabalho docente no PEI, como um exercício diário de desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro. Modus Faciendi, Belo Horizonte, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 5.ed. - Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49º ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortex, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado - novas tendências. 1 ed. São Paulo: Cortex, 2009.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAQUETTE, S.R.; MINAYO, M. C. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 417 - 434, jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0103-73312016000200417 & lng= en\ nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312016000200417&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 out. 2021.

DIÁRIO DA QUARENTENA: produção escrita de e-book pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Zuleika Zamoner
Patrícia Ortiz Monteiro

Introdução

A busca pela competência em fazer bem o seu ofício é parte dos objetivos de qualquer bom profissional. Segundo Zabala (1998), é possível conseguir competência por meio de conhecimento e experiência. O conhecimento das variáveis que intervêm na prática provém da investigação, e as experiências, de outros modelos, exemplos e propostas.

Neste artigo, relata-se a experiência de quatro professoras dos anos iniciais dos quintos anos referente a uma proposta de produção escrita de e-books durante a quarentena decorrente da epidemia da covid-19. Como as escolas foram fechadas e as aulas continuaram de forma remota, alunos e professores tiveram que encontrar alternativas para continuar com suas propostas pedagógicas.

A proposta aqui apresentada justifica-se por possibilitar aos alunos, cada um em sua casa e em diferentes contextos socioeconômicos, a exposição de seus sentimentos sobre essa situação inédita. Fizeram isso por meio do gênero textual diário, desenvolvendo autonomia escrita e, dessa forma, seu protagonismo e suas competências socioemocionais.

A pesquisa caracterizou-se como pesquisa-ação que se caracteriza “[...] pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa” (GIL, 2008, p. 31), com abordagem qualitativa e objetivos descritivos. Os procedimentos para coleta de dados foram levantamento bibliográfico e questionário para o registro das produções escritas dos diários. Foram utilizados como instrumentos para coleta e análise dos dados o programa Google Meet e os aplicativos Google Forms e

WhatsApp. Os sujeitos envolvidos foram 153 alunos de cinco turmas dos quintos anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, uma estadual e uma municipal, ambas localizadas em um município da região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo. Esses alunos realizaram todas as etapas do projeto em parceria com a editora Estante Mágica uma empresa social cujo propósito é contribuir com o processo transformador da educação, responsabilizando-se pela edição e publicação (virtual e física) dos livros produzidos pelos alunos, resultado do trabalho realizado em sala de aula juntamente com as professoras das turmas.

Este relato tem por objetivo contribuir para a troca de ideias e procedimentos da prática pedagógica da produção escrita.

Na seção que segue apresenta-se uma breve contextualização teórica sobre o tema prática pedagógica e produção escrita, para posteriormente ser explicado o método da pesquisa de campo e os resultados alcançados, discutidos à luz da teoria.

Resultados e discussão

Concordando com Zabala (1998), reconhecemos que a percepção da prática pedagógica perpassa a compreensão de ser complexa, uma vez que nela se expressam múltiplas ideias, valores e hábitos. Segundo o autor, a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem toda prática educacional. O planejamento, a aplicação e a avaliação estão estreitamente interligados, em sala de aula, e o professor precisa considerar a intervenção pedagógica, as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

A proposta pedagógica apresentada neste relato está na produção escrita de e-books que, de acordo Chartier (1994, *apud* ROJO; MOURA, 2019) é a quarta revolução da escrita, a revolução digital. A produção dos e-books será pelos alunos dos quintos anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, com o gênero textual diário.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a aprendizagem da produção escrita respeitando-se as convenções da língua e da comunicação, é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas e condição para a integração na vida social e profissional. Para os autores, a didática da escrita exige que se considerem, não apenas as práticas comunicativas e culturais dos usos dos textos, mas também os aspectos afetivos, cognitivos e sociais postos em questão no momento da escrita.

Para escrever, os alunos precisam de conhecimentos sobre o tema abordado, e também sobre a língua e as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos que serão redigidos. Essa atividade requer um distanciamento reflexivo, que regula os próprios processos de escrita, constituindo-se, assim, uma prática que provoca reflexão e objetivação da linguagem e do sistema linguístico. Assim, a escrita “[...] autoriza, traduz e serve à expressão pessoal [...]. Produzir textos é expor uma imagem de si” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16).

De acordo com os autores supracitados, a produção escrita é uma atividade complexa que vai da planificação ao gesto gráfico, envolvendo a textualização e a revisão. Aprende-se a escrita em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que serão postos em funcionamento.

As operações referentes à produção textual indicadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) são: contextualização; adaptação às situações de comunicação; elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos; planificação (organização do texto em partes); textualização (utilização dos recursos da língua; e, releitura, revisão e reescrita do texto.

O projeto aqui relatado foi organizado em oito etapas: (i) apresentação do projeto; (ii) contextualização; (iii) textualização dos temas propostos; (iv) escrita da biografia do autor; (v) revisão textual; (vi) ilustração; (vii) editoração; e, (viii) publicação virtual dos e-books.

A primeira etapa consistiu em uma videoaula via Google Meet para apresentação do projeto. As professoras indicaram o produto final que seria produzido pelos alunos, individualmente, o portador e os possíveis leitores dos e-books.

Na segunda etapa, as professoras deram início ao estudo do gênero textual diário, também via Google Meet. Expuseram as características desse gênero quanto a estrutura, linguagem textual utilizada, regularidades e irregularidades particulares de cada autor (como o destaque de algumas expressões ou palavras e ilustrações). Citaram alguns diários já publicados, como o Diário de Anne Frank, Diário escondido da Serafina, entre outros.

Para a terceira etapa, propuseram o envio via WhatsApp de seis temas, um por semana, para que cada aluno escrevesse sobre os sentimentos relativos a cada situação. Os temas propostos foram: 1 – Como foi receber a notícia de que a escola fecharia? 2 – Do que sinto mais falta? 3 – Como estou me organizando, com todas essas mudanças, estudando em casa? 4 – O que aprendi, com a tecnologia? 5 – O que mais me entristece? 6 – O que me deixaria feliz?

Esses seis temas foram propostos por dois motivos: o primeiro, com o propósito de atender ao limite de páginas que a editora Estante Mágica indica para a elaboração do livro, e o segundo, pelo encontro com as competências socioemocionais que eles sugerem.

De acordo com as Competências Gerais da Educação Básica, especialmente as de número cinco, oito e dez da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 10), é imprescindível a articulação das competências na construção do conhecimento, no desenvolvimento das habilidades e na formação de atitudes e valores, como já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Portanto, é preciso compreender e utilizar recursos tecnológicos digitais para se comunicar e produzir conhecimentos, exercendo o protagonismo; conhecer, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; ter autonomia, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com capacidade para lidar com elas, e; agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade. Esses requisitos permearam o processo educativo norteador apresentado neste relato de experiência.

Durante seis semanas os alunos receberam os temas acima descritos, que inspiraram sua textualização. Logo no primeiro tema foi possível

mobilizar nas crianças sentimentos sobre o momento inédito de as escolas serem fechadas. Buscou-se saber como fariam para se organizar nos estudos em casa e como reagiriam sem as relações interpessoais com colegas e professores, uma vez que era tudo novidade e incerto. Propôs-se que trouxessem à tona seus sentimentos de apego e o modo como estavam lidando com a ausência, pois não havia outra opção. A terceira pergunta teve como proposta levá-los a refletir sobre a nova rotina de estudos: cada um em sua casa, em meio à rotina familiar, irmãos menores e maiores, sozinhos, na casa dos avós e tios, enfim, cada qual em sua realidade social. Como complemento, a quarta pergunta teve como propósito proporcionar reflexão sobre tudo que aprenderam nesse tempo de ensino remoto, sobre a utilização dos recursos tecnológicos com fins educacionais e sobre a autonomia que conquistaram no processo de aprendizagem, como exposto nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Produção escrita do quarto tema proposto.

Diário da Quarentena

Segunda-feira, 28 de setembro de 2020.

15 horas

Querido diário,

Em abril recebi a notícia de que teria aulas online. Pensei: "Que legal! Amei! Só assim vou poder estudar e aproveitar mais o tempo". Comecei a assistir as aulas no Centro de Mídias, é super bacana! Passa às 15h30min e vai até às 17 horas. Cada dia são aulas novas com disciplinas diferentes e tudo é bem explicado. Dá até para interagir com os professores mandando mensagens pelo chat. Há também videosaulas com a professora Zuleika, é só uma vez na semana, mas é melhor que nada. Faço as atividades com o maior prazer. Tem o site da professora Alexandra, com atividades e questionários. Tem também o Khan, um site com jogos educativos, que é super bacana. Estou aprendendo bastante, pelo menos não fico só assistindo desenhos e brincando no celular. É uma pena que precisa ter internet para acessar os sites, e celular e TV para participar das aulas. Claro que eu tenho e participou de tudo, mas eu sei que tem alguns alunos que não podem participar, alguns não tem internet e nem celular, que pena. Nossa diário, está quase na hora da minha aula começar, vou parar por aqui! Amanhã te conto mais coisas!



Figura 2 – E-book do aluno tal

Diário da Quarentena

Segunda-feira, 28 de setembro de 2020.

19h45min

Querido diário,

Desculpe-me por não ter escrito para você no sábado e no domingo, eu fiquei relaxando, porque a semana foi cansativa. Mas o que será que eu aprendi estudando com a tecnologia durante esta quarentena? Toda segunda-feira a professora manda um roteiro com o que temos que estudar e as atividades que temos que fazer. Ela também manda formulários eletrônicos para respondermos e vídeos com explicações e correções que ela mesma faz. Além disso, todos os dias temos aulas pelo Centro de Mídias — SP, mas lá as aulas são com outros professores. Posso garantir que, mesmo estudando em casa, aprendi a fazer contas de multiplicação e divisão, agora eu me garanto! Ficando em casa, convivi mais com meus avós e aprendi tanto com eles, como fritar um ovo de um jeito que fica muito gostoso! Tive a oportunidade de aprender as receitas da minha avó. São deliciosas! Por falar nisso, agora meu bem, vou parar de escrever e ir ajudar a fazer o bolo de aniversário da minha irmã! Até mais!



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As últimas duas perguntas tiveram como objetivo adentrar o sentimento mais profundo que os entristecia, devido àquela situação que estavam vivenciando e, para finalizar, trazer à tona um sentimento bom, sobre o que os deixaria felizes.

A quarta etapa foi conhecer o gênero textual biografia, por meio de publicações nas contracapas de livros. O objetivo foi conhecer os estilos de escrita da biografia de diferentes autores, para repertoriar a escrita das suas próprias biografias, parte que finaliza o e-book e possibilita conhecer o autor no mural virtual da editora, juntamente com sua fotografia (ver Figura 3).

Figura 3 – Biografia produzida sobre o autor



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Todas as produções escritas foram realizadas via Google Forms e enviadas para a professora da turma. Com os dados coletados, iniciou-se a quinta etapa, a revisão textual, atividade pedagógica necessária para que o escritor reflita sobre sua escrita juntamente com um escritor mais experiente (sua professora) e possa fazer as alterações necessárias. Para as revisões foram realizados agendamentos individualizados com a professora, via Google Meet¹.

Finalizadas as revisões, deu-se início à sexta etapa, a produção das ilustrações para cada um dos seis temas de escrita propostos. Feitas as ilustrações, que poderiam ser feitas com utilização de técnicas variadas, uma vez que estavam em casa, os alunos tiravam foto e as enviavam via WhatsApp para a professora, que as reenviava para a editora Estante

¹ Anterior a cada interação, foi solicitada a autorização dos pais.

Mágica fazer a editoração do e-book (sétima etapa). Com os e-books prontos, a editora gerou um mural virtual² (Padlet) para cada uma das turmas, e o link de acesso foi compartilhado, para que todos pudessem prestigiar o e-book dos colegas, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 – Mural virtual compartilhado pela editora com os e-books produzidos pelos alunos

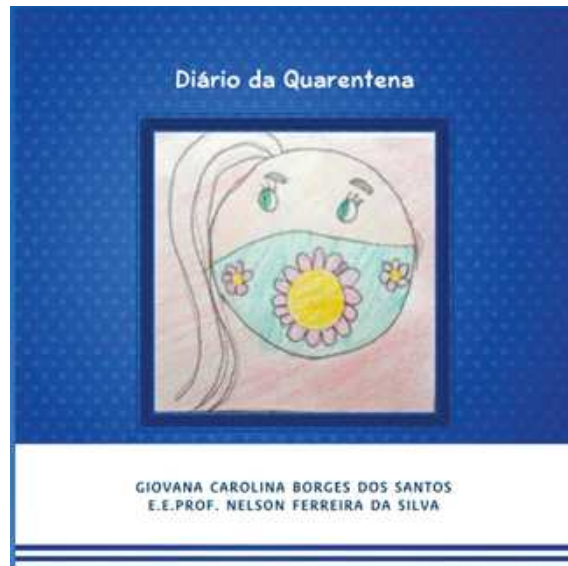


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A oitava etapa e finalização do projeto ocorreu quando os e-book prontos e inseridos no mural virtual foram socializados com as famílias, equipe gestora da escola e redes sociais. A editora também proporciona, ao final do projeto, a compra o livro físico, via plataforma virtual própria. Na Figura 5, a capa de um dos livros.

² Links do Mural Mágico com os e-books dos livros dos nossos pequenos autores: <https://mural.estantemagica.com.br/mural/8063/5%C2%BA-ano-a-5%C2%B0-ano-manh%C3%A3/9529>
<https://mural.estantemagica.com.br/murais/6064>

Figura 5 – Livro pronto.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O resultado desse projeto é um mural virtual dos e-books que podem ser visualizados pelos alunos, pais e familiares a qualquer momento. Além do produto final, também se percebeu, ao final do projeto, crianças com uma bagagem cultural maior, autoestima e autonomia em destaque, felizes por terem escrito seu primeiro livro autoral, e um legado de protagonismo que repercutirá em suas próximas experiências pedagógicas como escritores.

Considerações finais

A prática educativa sobre a produção escrita de um e-book por alunos dos anos iniciais esteve articulada com a teoria no contexto escolar dos anos iniciais, uma vez que, ao escreverem seus diários, puderam desenvolver suas competências socioemocionais, autonomia e protagonismo infantojuvenil.

Ao exporem seus sentimentos no diário, os estudantes puderam refletir sobre si mesmos e sobre seu contexto socioeconômico e sanitário.

Uma pandemia como a da covid-19 provocou muitas mudanças nas rotinas das escolas, e todos, sem exceção, tiveram que remodelar seus olhares, práticas, expectativas e formas de avaliar os processos pedagógicos.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, BNCC. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, 110p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos, mídias, linguagens. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019, 224p.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 220p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 224p. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA À SAÚDE DOCENTE

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

1 Introdução

As mudanças conjunturais com as quais nos deparamos ao longo dos anos de 2020 e 2021 por conta da pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, se, por um lado, reforçaram situações sociais já extremamente problemáticas, para dizer o mínimo, por outro lado exigiram muita criatividade e empenho para lidar cotidianamente com o inusitado ou com questões que eram, até então, esporádicas. Ao mesmo tempo em que nos últimos anos condições político-socioeconômicas do Brasil e do mundo continuavam piorando, acumulando sucessivas crises, inclusive expondo uma gama de problemas graves que estavam sob uma névoa, na área educacional vivemos as contradições experienciadas nas últimas décadas, mas cada vez mais acirradas nos últimos anos (CARA, 2019).

Com o advento da pandemia, muitos destes problemas se agravaram na esteira das crises que se universalizaram historicamente sob o capitalismo: um deles é a precarização do trabalho do professor, sua exploração até os limites do inaceitável, a retirada da autonomia docente, o desrespeito escancarado advindo de várias instâncias governamentais e de parcelas específicas da sociedade, confusa pela miríade de falsas consciências que circulam naqueles espaços comunicacionais eivados de ideologia, as atuais, e infelizmente muito conhecidas, *fakenews* (SANTANDER, 2021). Isto não se deu apenas no setor privado, que costuma conceber o trabalhador professor e a própria educação como mercadorias, mas nas instituições públicas, nas mídias e na sociedade civil também. O professor, além de todas as dificuldades para exercer da melhor maneira possível, nas

condições dadas, seu papel no processo de ensino-aprendizagem, ainda sofreu e sofre atualmente pressões materiais e psicológicas de toda ordem: como resultado disso, um número muito grande de docentes passou a ter problemas emocionais, de moderados a graves, nesse período.

Marx dizia que “os homens fazem a sua história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 1848-1852/2011), Freire dizia da importância de reconhecermos condicionados pelas mediações que a vida nos impõe, que “a construção de minha presença no mundo, [...] não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, [...] não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente...” (FREIRE, 1996/2000, p. 59) e Nóvoa afirma que “uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional” (1995, p. 26).

As consequências desse processo para o trabalhador são as mais nefastas possíveis. As chamadas doenças ocupacionais são apenas a face mais visível desse processo. Há uma forte expansão das doenças ocupacionais, mas além destas ocorrem dois fenômenos correlatos [...]: o desequilíbrio psíquico e as doenças psicossomáticas (MELO, BRAGA, VIANA, 2011, s/p).

Os interesses que orbitam em torno da educação se relacionam com os interesses contemporâneos do modo de produção capitalista, da sociedade constituída nesta realidade e do Estado, que tem como função precípua a manutenção das relações de exploração tal qual estão, sempre que possível, criando mecanismos para aumentar a expropriação de mais valor da classe trabalhadora (MASCARO, 2015). Fica bem evidente, assim, a função da educação nesse contexto e, particularmente, a função do professor. Mas a educação, a escola e a prática docente convivem com uma interessante contradição: ao mesmo tempo em que têm em sua gênese a

missão de mantenedoras do *status quo*, têm também o papel crítico-criativo de contestar e mudar; ao mesmo tempo que educam para que a roda do capitalismo continue a girar da forma mais eficientemente possível para que se cumpram os seus desígnios, educam também para a construção de conscientizações em relação à realidade, em relação à contradição capital-trabalho, em relação à luta de classes(GADOTTI, 2000).

Tendo essa conjuntura como cenário, este relato tem como base parte da pesquisa realizada pelas presentes autoras (2019-2020), e será dada ênfase a dois pontos da análise em que as professoras participantes se referem às condições de saúde mental docente e ao acirramento da precarização do trabalho durante a pandemia(MAGALHÃES, 2021).

2 Resultados e discussões

A crise surgida com a pandemia, e o estado emergencial que a tudo ficou vinculado, serviram como argumento useiro e vezeiro de não prejudicar mais ainda os estudantes, mas acabou os prejudicando e também aos professores, tirando-lhes a possibilidade de desenvolver de fato, competentemente, um processo educacional inclusivo sustentado por uma pedagogia crítica que superasse parte das barreiras circunstancialmente impostas pelas condições sanitárias exigidas. Além disso, muitas sequelas físicas e psicológicas foram geradas incorporadas aos já múltiplos problemas docentes, discentes e das famílias envolvidas com a comunidade escolar.

As duas dimensões que aqui são relatadas, fruto da pesquisa acima citada, são relacionadas à saúde mental docente, ambas oriundas de mediações consoantes: 1) às condições históricas do trabalho docente no período pré-pandemia, e, 2) à saúde do professorado no decurso da pandemia, até o mês de dezembro de 2020, quando se encerraram os trabalhos de campo. Destaca-se que aconteceram nesta pesquisa 10 encontros presenciais antes da pandemia, e 10 *on-line* durante o isolamento social.

Importante ressaltar que um dos motivos que fez com que a pesquisa continuasse remotamente durante a pandemia foi justamente a preocupação com a saúde psicológica de todos sob essa nova forma de estresse. Foram sendo criados caminhos no decorrer dos encontros formativos, que, ao mesmo tempo eram instrumentos para produção de informações de pesquisa e também estratégias para enfrentamento coletivo das mazelas referentes ao isolamento. O contato era frequentemente estabelecido por WhatsApp, e antes de todo encontro, o grupo se sentia à vontade para desabafar sobre as dificuldades escolares do atendimento on-line e sobre questões particulares.

Já desde alguns anos atrás, muitos estudos denunciam que os “riscos ergonômicos e os transtornos mentais estão entre as principais causas de afastamento do trabalho” e que “a depressão está entre as quatro causas mais frequentes de absenteísmo” e, alguns anos antes da pandemia, a

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou que a depressão seria a doença mais comum no mundo na década de 2020 (Collucci, 2014). Dados recentes apontam um número próximo a 300 milhões de pessoas com depressão no mundo em 2015. A depressão está muitas vezes associada a outras patologias, como distúrbios de ansiedade, e é considerada uma das doenças mais incapacitantes e causadora de mortes por suicídio, em torno de 800 mil ao ano (World Health Organization, 2017) (MOREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 1).

Com efeito, a vulnerabilidade psicológica docente do grupo pesquisado é bastante explícita nesta fala:

[...] não sei como lidar, e fico assim vulnerável com relação à criança, à família [...] não importa o que você está passando ali dentro da sala...

Um conjunto de sentimentos imbricados dificulta individualizá-los e hierarquizá-los. Daí ser comum delegar grande parte dos problemas ao

processo de inclusão escolar. Contudo, o que a maioria dos autores percebe é que, na realidade, em muitos dos casos não existe um único e definido problema específico determinante dos quadros psicológicos negativos, mas há uma síntese de fatores, notadamente os que se relacionam à precarização das condições de trabalho em geral. Viana (2012) nos explica que o termo “heterogestão” “explicita a falta de controle do trabalhador sobre o seu próprio trabalho” e que é “aí que se dá o alheamento, o distanciamento do trabalhador da educação das decisões importantes sobre sua atuação” (MAGALHÃES, 2021, p.394).

Marx nos alerta que o processo de exploração do trabalhador no modo capitalista de produção - e o professorado, aqui, é parte destacada da classe trabalhadora da educação - relegam este trabalhador a uma posição insignificante, “aniquilam, com o tormento do seu trabalho, o conteúdo do próprio trabalho [...]; deformam as condições nas quais ele trabalha [...], transformam o período de sua vida em tempo de trabalho [...] sob o rolo compressor do capital” (MARX, 1867/2008, p. 706).

E a gente está vendo os profissionais que estão adoecendo. O que vai ser feito? Porque tem que ter uma política pública pra cuidar dessa parte.

Nessa medida, nos posicionamos, sem deméritos, como proletários da Educação, mas, condicionados pela sociedade capitalista e pelo modo de produção que a forma, vamos sendo esvaziados em nosso ofício de educadores, “nossa subjetividade forja-se mediada por relações sociais, onde nossa única mercadoria à venda é nossa força de trabalho, que nos submete a jornadas insanamente duplicadas” (MAGALHÃES, 2021, p. 395), sob desumana tensão!

Em vários encontros o grupo de professoras da pesquisa foi relatando sobre cortes que eram feitos. Na limpeza, no pessoal da manutenção, jardineiros...

São cortes de todos os lados!! E quem vai fazer esse papel? O professor! Então, eu trago minha vassoura de

casa e faço o mínimo, a gente ainda está numa situação de resistência!

E vai daquela forma que o presidente encheu a cabeça de todo mundo na campanha. Quem quer trabalhar, trabalha! Precarizando o trabalho, precarizando a educação. Daqui a pouco vai tirar da verba de outras coisas da escola para material de limpeza...

Essa preocupação também é ocasionada pelo grande envolvimento do grupo com estudantes com deficiência da escola:

Mas na verdade ele não tem o tratamento que deveria ter. Então o que acontece: antes ele erguia a perna bem, agora não mais. A mãozinha dele tem piorado bastante... Mas assim, a história do U me deixa louca! Eu volto pra casa chorando! Penso dia e noite no que precisa ser feito pra ele... A diretora tem me falado que vou ficar doente desse jeito...

[...] São situações complexas que mexem com a gente! Isso tudo me comove, não tem como! Por isso falo, tem que ter psicólogo na escola.

A pandemia, e tudo o que veio com ela, seja de novidade, seja no sentido de amplificar o que já existia, mudou de muitas maneiras a vida de todos para sempre. E a saúde mental docente se abateu sobremaneira:

[...] a gente vê que não está sozinho (SOBRE OS ENCONTROS ON-LINE), que a angústia não é só comigo, é geral... eu estou me sentindo assim, péssima... tem dias que até estou bem... mas tem dias que dá uma vontade de sair correndo...

Estes condicionamentos extras advindos por conta da pandemia interligaram ainda mais a vida profissional com a vida pessoal dos professores. O esgotamento inerente ao trabalho na escola acontece de formas

inusitadas, somando, agora, o trabalho da escola feito em casa. O luto docente se manifesta de várias formas diferentes em face destas situações. No início década encontro on-line, as conversas versavam sobre a pandemia: ações governamentais, angústias sobre a perspectiva de retorno às aulas, angústias pessoais, histórias sobre como ocorreram as aulas remotas, especificidades sobre os alunos etc.

“O ensino remoto trouxe sobrecarga aos docentes porque trouxe algo inesperado, algo que tem que se fazer, mas não se sabe como ainda. A casa dos professores foi invadida, a sobrecarga dos afazeres domésticos e familiares se confunde com as aulas” (MAGALHÃES, 2021, p. 398).

Olha, eu acordo já pensando: antes de trabalhar, antes do meu horário de trabalho, eu tenho que higienizar a casa, eu tenho que lavar. É que, é uma preocupação, eu tenho que arrumar a casa... Na verdade, não é arrumar, é higienizar agora, não é? Você tem que ter essa preocupação, até porque, eu tenho criança pequena. Então, tem que estar sempre limpinha porque ela fica com o pé no chão. Meu Deus! É aquela paranoia, eu tenho que deixar a casa higienizada... Todo dia, todo dia. Aí, assim gente... Me dá uma deprê, gente... Ontem mesmo, eu acordei chateada sem entender o porquê... (EOL1-06/07/2020).

Com efeito, diante de todo este cenário podemos perceber a ausência de uma política, interna e sistemática de acolhimento ao professor. A criação de grupos de apoio on-line é importante, inclusive os encontros de formação proporcionados pela pesquisa, mas não são suficientes.

Essa conversa e essas notícias sobre vocês deram um alívio, porque esses dias eu estou bem apreensiva, bem preocupada. Teve a notícia do falecimento da N (UMA PROFESSORA DA ESCOLA FALECEU DE COVID), eu fiquei bem preocupada sabe, em relação a nós, então deu uma aliviada... (EOL3-03/08/2020).

O sofrimento pode trazer a mobilização para a luta, mas também pode trazer silenciamentos, resignações, acomodações... Poder falar sobre esse sofrimento é um caminho importante para pensar em futuras possibilidades reais.

Os encontros on-line foram iniciados em março de 2020 e contávamos 30 mil mortes no Brasil, aproximadamente. Ao final da tese, fevereiro de 2021, duas centenas de milhares de mortes já haviam ocorrido! Ao escrever este artigo, outubro de 2021, já passamos de 600 mil mortes!

A pandemia aflorou problemas que já eram conhecidos há muito tempo, mas que estavam invisibilizados como se não existissem, naturalizados como peça antiga da mobília que ninguém dá maior atenção. A pandemia os fez ficar mais visíveis quando escancarou as diferenças socioeconômicas entre alunos, professores, funcionários. E no que tange objetivamente ao processo de ensino-aprendizagem a gradação da precarização ficou desnudada!

As professoras manifestavam uma preocupação maior ainda com relação aos alunos com deficiência:

[...] as crianças da inclusão estavam entrando numa rotina, na hora que a gente estava começando a colocar eles na rotina, a fazer eles entenderem todo o funcionamento, veio a pandemia! Quando voltar de novo, vai voltar do início e com novas regras!

Outra preocupação, e fonte de tensão e desânimo relatado pelas participantes da pesquisa, foi o fato de nas escolas públicas o modo on-line não ter funcionado. Não há como dividir um celular com uma internet precária com os outros membros da família:

Mas essa coisa de não ter o acesso está meio que geral da rede, por causa das condições dos alunos mesmo.

É só produzir o Trilhas¹ e mandar para o aluno? Será que isso é suficiente? Não é!

A escola é imprescindível! Como instituição social, somou a suas atribuições de ensinar e educar outras tantas de igual importância. “Se perguntarmos hoje para as famílias confinadas ou semiconfinadas (muitos são impelidos a trabalhar) o que lhes fez falta neste momento, talvez a escola se inclua dentre as principais” (MAGALHÃES, 2021, p. 402). A escola é parte importante das nossas vidas e, portanto, nos constitui na radicalidade do que somos. O que teremos pela frente ainda não sabemos muito bem ao certo, mas, com certeza, teremos muito que aprender com este ser e estar no mundo e a escola será fundamental neste processo.

3 Considerações finais

Nesta crise institucional, econômica, política e pandêmica pela qual passamos não há nada que comemorar: uma economia em frangalhos, uma consciência cultural esboroadada, o meio ambiente sendo destruído a passos largos, uma política desacreditada, uma justiça tendenciosa contra os fracos e oprimidos, os preconceitos e discriminações sendo proclamados escancaradamente, impunemente, e a educação percorrendo um triste caminho de retrocesso: “o Brasil tem um enorme passado pela frente”, disse certa vez Millôr Fernandes.

E, pior: as forças que atualmente comungam consoantes a essa concepção intolerante de educação são poderosíssimas. E isso é sentido já a partir das legislações atuais e documentos específicos que a expressam, que plantam uma educação que tem em seu bojo a defesa dos interesses de uma classe dominante retrógrada, ancorada em princípios conservantistas (VIANA, 2021). E o fazem de maneira quase invisível ao educador desatento. Mas esse bloco político-ideológico tem também os seus extremos, atacando os professores e reescrevendo de forma mentirosa a história do que há de mais importante para a criação de pensamentos

crítico-criativos. Freire (1978) sempre nos lembrou que a educação não é um que fazer neutro! Em todas as instâncias temos o dever de nos posicionar, e principalmente na educação, onde milhões de seres humanos de todas as idades dependem da nossa integridade transparente para constituir parte substantiva de seus seres. E esta integridade deve contar impreterivelmente com a saúde física e psicológica dos educadores e educadoras, pois dessa saúde dependem todas as outras competências necessárias à prática educativa em seu sentido mais amplo.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo, Boitempo, 2020.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 03/12/2019. Disponível em: <<https://campanha.org.br/analises/daniel-cara/contra-barbarie-o-direito-a-educacao/>> Acesso em 20/10/2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, PAZ E TERRA, 1996/2000.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? Educação e Sociedade, Campinas, v. 1, n. 1, pág. 64-70, 1978.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

MAGALHÃES, Luciana O. R. Dimensão subjetiva dos processos de inclusão no movimento da pesquisa-trans-formação. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, maio/2021.

MARX, Karl. O dezoito de Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo, Boitempo, 1848-1852/2011.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital, volume I. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1867/2008.

MASCARO, Alysson L. A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica. In NETTO, José P. (org.). Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora. São Paulo, Boitempo Editorial, 2015.

MELO, André; BRAGA, Lisandro; VIANA, Nildo. Trabalho e Mais-Violência: Do Desequilíbrio Psíquico às Doenças Psicossomáticas. Crítica Desapiedada. 11/fev./2021. Disponível em: <<https://criticadesapiedada.com.br/2021/02/11/trabalho-e-mais->

[violencia-do-desequilibrio-psi-quico-as-doencas-psi-cossomaticas/](#)> Acesso em 08/10/2021.

MOREIRA, Daniela, Z.; RODRIGUES, Maria Beatriz. Saúde mental e trabalho docente. *Estud. psicol. (Natal)* vol.23 no.3 Natal jul./set. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300004&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt>. Acesso em 10/10/2021.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*. NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Portugal, Publicações Dom Quixote, 1995.

SANTANDER, Pedro. A batalha comunicacional: um novo cenário em nossa longa luta, *LavraPalavra*, março 1, 2021. Disponível em: <<https://lavrpalavra.com/2021/03/01/a-batalha-comunicacional-um-novo-cenario-em-nossa-longa-luta/>> Acesso em 21/10/2021.

VIANA, Nildo. A alienação como relação social. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá*, v. 1, n. 2, p. 23-42 – jul/dez 2012.

VIANA, Nildo. Como combater o reacionarismo? *Marxismo e Autogestão*, [S.I.], v. 7, n. 10, 2021. Disponível em: <<https://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/725>> Acesso em: 22/10/2021.

Currículo dos autores

Adriana Nunes Stein

Cursando o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Especialista em Psicopedagogia e Direito Educacional, Graduada em Pedagogia e atuando Coordenadora Pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Taubaté. Email: adri.stein@yahoo.com.br

Adriana Raquel Baldessini Bonine

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP (UFSCar), Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário Moura Lacerda e em Matemática para Professores do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio, pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP (UNICAMP). Mestre em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, pela Universidade de Taubaté, Taubaté/SP (UNITAU).

dri.bbonine@hotmail.com

Afonso Antonio Machado

É graduado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1976); em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1980); em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral Amparo (1985) e em Psicologia - Anhanguera/Kroton (2018); mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1985) e doutorado em Educação pela UNICAMP (1994). Atualmente é RDIDP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro. Tem experiência acadêmica, docência e pesquisa, com ênfase em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: estados emocionais, psicologia do esporte, psicologia do desenvolvimento, interferências externas no esporte, masculinidade na prática esportiva e identidade psicológica do esportista. Pos-doutor pela Universidade do Minho e Universidade Técnica de Lisboa. Autor de livros e artigos científicos e psicólogo clínico.

Email: afonsoa@gmail.com

André de Araújo Moraes

MESTRE em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté - Unitau (2019). Especialista em Treinamento Esportivo - Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo (1999); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - Universidade Gama Filho (2010). Professor de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) - Universidade de Taubaté (1997). Pedagogo - Universidade Metropolitana de Santos (2014). Atuação profissional: - professor de musculação, personal trainer e avaliador Físico (Academias Eliane Indiane, Taiyô e Athletic Center) durante 10 anos; - professor de Educação Física efetivo na Prefeitura Municipal de Taubaté de 2007 - atual; - SUPERVISOR do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) vinculado à CAPES de 2014 a 2015 e 2018 - atual;

e-mail: professorandremoraes23@gmail.com

Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini

Mestre pela Universidade de Taubaté na linha de Formação Docente (2016), possui MBA em Gestão Empreendedora pela Universidade Federal Fluminense (2018), Pós Graduação em Educação pela Rede Pitágoras (2009), e Pós Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Cruzeiro do Sul (2006). É graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (2001) com extensão universitária pela Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP (2002). Com formação em Gestão pelo IBMEC (2019), tem experiência na área de Educação Docência na Educação Básica e EJA, na Coordenação Pedagógica, Administração, Direção e Supervisão Escolar pela Rede Escolar SESI-SP. Atua junto à UNESCO através do PEA-SP - Programa das Escolas Associadas à UNESCO - Regional de São Paulo como representante do Grupo Weducation.

carizzig@gmail.com

Claudia Nakanichi

Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018). Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2013). Graduada em Psicologia pela Universidade Salesiana de Lorena - UNISAL (1992) e especialista em Educação e Cultura pela UNITAU (2009). Professora no Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté. Professora no Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Pesquisadora no Núcleo de Estudos de História da Cultura, Sociedades e Mídias da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Carmem Lúcia Caetano de Souza

Nascida e criada em São José dos Campos. Arte-educadora, professora, bailarina e coreógrafa. Tenho formação em Pedagogia e Licenciatura em Dança. Especialização em Dança Educação e atualmente curso o Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica. Já atuei na Rede Estadual de Ensino como professora do Ensino

Fundamental e agora atuo na Rede Municipal de São José dos Campos no Projeto Sala de Leitura Interativa. Sou professora de dança intergeracional e na Educação Infantil trabalho com Literatura e Música. Acredito no potencial criativo de cada um e luto para que esse potencial floresça!

calucaetano@yahoo.com.br

@carmemluciaballet

Cintia dos Santos Magalhães

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Português/Literatura pela Faculdade São Camilo FAFI - ES(2003), graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos(2013), especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo(2013), especialização em Letras: Português e Literatura pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá(2005), especialização em Fundamentos e Aplicação da Arte-Educação pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras(2009), especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Elíseos(2016) e especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd(2008).Mestranda em Educação - UNITAU.

cintiamagalhaes14@gmail.com

Cristovam da Silva Alves

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Graduado em Ciências com Habilitação em Biologia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Mogi das Cruzes/SP e em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco/SP. Atualmente é professor colaborador no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE/UNITAU. É supervisor escolar aposentado na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo. Membro dos grupos de pesquisas "Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias", no MPE/UNITAU, e "Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente", na PUC/SP. Com significativa experiência na área de Formação de Professores, atua nos temas: formação inicial e continuada de professores, identidades, desenvolvimento profissional, profissionalidade e pesquisa colaborativa.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2571036701670195>

Everton Guedes Pereira

Possui graduação em Engenharia Mecânica (2015), em Engenharia Ambiental e Sanitária (2010) e Licenciatura em Matemática (2015) pela Universidade de Taubaté. Atualmente é Professor Efetivo Titular de Cargo em Matemática no Governo do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Engenharia Mecânica, com ênfase em Engenharia Mecânica, Engenharia Ambiental, na área Educacional com ênfase em projetos científicos na área da Robótica e Metodologias Ativas.

e-mail: eng.evertonpereira@gmail.com

Fabiana Alves de Almeida

Possuo graduação em LETRAS pela UNITAU, (2008); PEDAGOGIA pela UNINTER, (2013); Especialização em GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA pela UNOPAR, (2014); Especialização em PSICOPEDAGOGIA pela ANHANGUERA, (2016); Especialização em PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL pela ANHANGUERA, (2018). Especialização em FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA pela UNIP (2020). Atuo na rede Estadual de Ensino -São Paulo (Fundamental II e Ensino Médio), leciono na UNIPLAN - Centro Universitário, no curso de Pedagogia e já lecionei no curso Administração da mesma. Outrora Orientadora do Projeto de Prática de Ação Pedagógica - UNIPLAN - Centro Universitário. Mestranda em Educação - UNITAU.

Fabricia Maria Alberti de Almeida

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté, graduada em Gestão de Recursos Humanos com Licenciatura em Administração, graduação em Pedagogia, com Pós Graduação em Gestão de Recursos Humanos e Gestão Escolar. Sou professora há 14 anos Na Etec Professor Alfredo de Barros Santos em Guaratinguetá, nos cursos de Administração e Turismo, além de já ter exercido o cargo de coordenadora de curso e Assistente Técnico Administrativo. fabriciamalberti@yahoo.com.br
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4928872207253566>

Fernanda Cabral de Vasconcellos

Mestranda no PPG - FEUSP, na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, Licenciada em Educação Artística, com ênfase em Artes Cênicas, pela FASC Pindamonhangaba, SP. Atualmente trabalha na Equipe de Práticas Pedagógicas da Secretaria de Educação de Taubaté, na formação de professores de Arte.

E-mail: fercabral@usp.br

Currículolattes: <http://lattes.cnpq.br/7481845853132115>

Fernanda Jardim Maia

Graduação em Pedagogia pela Estácio Ribeirão Preto (2012). Pós-graduação em Alfabetização pela ISAL (2013). Professora efetiva da Rede Municipal de São José dos Campos. Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2020) - Formação docente e Estágio obrigatório. Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologia pela UNESP Rio Claro - Formação docente e Tecnologia.

fernanda.maia@unesp.br

Fernanda Marcon Moura

Mestranda no MPE - UNITAU, Licenciada em Educação Física pela Universidade de Taubaté (2002) e em Pedagogia pela UNIMES (2018), trabalha na Equipe de Práticas Pedagógicas da Secretaria de Educação de Taubaté, na formação de professores de Educação Física.

E-mail: fernandamarcon.fe@gmail.com

Currículolattes: <http://lattes.cnpq.br/4784104136939111>

Fernanda Siqueira Almeida e Fonseca Moraes

Mestre pela Universidade de Taubaté na linha de Formação Docente, possui Pós Graduação em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo - USP (2012), Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP (1993) e Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama/ Organização Guará de Ensino (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar. Trabalha como Diretor de Escola na Rede Pública Estadual Paulista, atuando no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA.

mestradounitau.fernanda@gmail.com

Gisele Pereira de Castro

Cursando Mestrado Profissional em Educação (UNITAU), Especialista em Gestão Escolar, Graduada em Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia e Coordenadora Pedagógica da Rede SESI em Pindamonhangaba.

E-mail: gi_pcastro@hotmail.com

Ielson José Dos Santos

Mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul. Possui graduação em Letras - Português e Inglês - Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2006), graduação em Letras - Português e Espanhol - Universidade Metropolitana de Santos (2011), graduação em Pedagogia - Universidade Nove de Julho (2012), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura - Universidade Nove de Julho (2008), Especialização em Linguística - Universidade de Taubaté (2013). Professor de Educação Básica na Prefeitura de São José dos Campos - SP.

Email: ielson_1@hotmail.com

Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil

Doutoranda em Educação – FATEC- Doctor Degree in Education ITS – Votuporanga - SP. Mestre em Educação, MPE pela UNITAU-SP. Professora Municipal de Educação Fundamental 1 de Pindamonhangaba-SP

Juliana Marcondes Bussolotti

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Possui mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e Graduação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é pós-doc. do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - TerritoriAL (UNESP) e Coordenadora-adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau).

<http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>

Lauren Patrícia de Barros Cursino

Cursando Mestrado Profissional em Educação (UNITAU), Especialista em Didática do Ensino Superior, Graduada em Pedagogia e Diretora Efetiva da Rede Estadual de Educação de São Paulo.

E-mail: lauren.patriciacursino@gmail.com

Letícia Santoro Santos de Oliveira

É professora de Educação Básica da Rede Municipal de Taubaté; Graduada em Pedagogia (UNITAU); Pós-graduada em Alfabetização e Letramento- Centro Universitário Internacional (Uninter).

leticiasantoro457@gmail.com

Ligia Maria Ribeiro

Especialista em Tradução em Inglês pela Universidade Estácio de Sá. Audiodescritora, tradutora técnica, com ênfase na área médica e tradutora audiovisual dos idiomas inglês e espanhol para o português do Brasil. Membro da APTRAD – Associação de Profissionais de Tradução e de Interpretação (Portugal).

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

É Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), Mestre em Educação (MPE - UNITAU), Especialista em Gestão Escolar e Educação Inclusiva e graduada em Direito e Pedagogia. Atua há mais de vinte anos junto a projetos de educação inclusiva: na formação de professores de escolas públicas, palestras e cursos de formação para inclusão da pessoa com deficiência em universidades, entidades, associações de bairro. Tem experiência como gestora de escola social e gestão de projetos sociais, foi presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Taubaté. É Professora no Ensino Superior na área de Educação Inclusiva e Diversidade e atualmente é Professora no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE - UNITAU).

E-mail: lucianam11@hotmail.com

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8155147D2>

Luciane Maria Molina Barbosa

Doutoranda em educação na Universidade de São Paulo. É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas sociais da Universidade de Taubaté – UNITAU. É professora Brailleista com atuação na educação especial inclusiva e consultora em audiodescrição com atuação em produtos midiáticos.

Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido

Cursando Mestrado Profissional em Educação (UNITAU), Especialista em Gestão Educacional, Graduado em Filosofia e História, e Professor Coordenador Geral de Escola da Rede Estadual de Educação de São Paulo.

E-mail: marcosmayela@yahoo.com

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutora e Pós-doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi coordenadora pedagógica, diretora de escola e diretora municipal da educação, da rede de ensino pública. Atualmente, é docente de cursos de pós-graduação *lato sensu*; é pesquisadora e docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano, do Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado em Engenharia Mecânica da Universidade de Taubaté SP.

Currículo Lattes: 5223748005583046

E-mail: nenacdiniz@gmail.com

Maria Teresa de Moura Ribeiro

É professora do Departamento de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU); Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

mterib@hotmail.com

Mariana Aranha de Souza

Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Mestre em Educação: Currículo pela PUC-SP. É professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Sul de Minas.

E-mail: profa.maaranha@gmail.com

Marta Baggio Bippus

Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Taubaté - UNITAU. Pós-graduação em Psicopedagogia e Língua e Literatura Portuguesa pela UNINOVE. Especialista em Inglês para Professores PUC-SP. Graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade Guarulhos (2002), graduação em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Metropolitana de Santos (2011) e graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012). Professora Efetiva do Ensino Fundamental I da Prefeitura de São José dos Campos.

Email: marta_baggio@hotmail.com

Mateus Pin Corrêa

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pelo Centro Universitário São Camilo - ES (2011), graduação em Artes Visuais pela Universidade de Jales (2015), especialização em Educação Matemática (2012) e Docência do Ensino Superior (2012) pela Faculdade da Serra - ES, e Arte - Educação (2020) pela Faculdade de Venda Nova (FAVENI). Mestrando em Educação - UNITAU.

mateus.pcorrea@unitau.br

Michael Santos Silva

Arte Educador, Artista Visual e Mestre em Educação. Atualmente é Orientador de Escola Pedagógico na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos/SP. Possui Mestrado na modalidade profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau), Especialização em Ensino de Arte pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Futura, Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Paraíba (UniVap) e Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB). Tem experiência em Arte Educação e Artes Visuais com foco em Mediação de Procedimentos e Processos Artísticos com crianças, bem como Formação Docente.

<http://lattes.cnpq.br/1637213270762508>

Patrícia Ortiz Monteiro

Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, na Universidade de Taubaté, e em Educação, na Universidade Estácio de Sá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8048616778601408>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>

Raissa Alexandra Lopes Duarte

É professora de Educação Básica da Rede Municipal de São José dos Campos-SP; Pós-Graduada em Arte Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

raissa.alexandras2@gmail.com

Renata Andrade Perão

Professora concursada da rede municipal de São Sebastião desde 1999, tendo exercido os cargos de coordenadora pedagógica e diretora escolar num período de 15 anos, atualmente é professora especialista no EAPE da EM Profª Patricia Viviani Santana há 4 anos. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Integradas Modulo (2003) e Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Barra bonita (2019), possui especialização em: Psicopedagogia Institucional e Clínica (2005), Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (2007), Educação Especial (2007) pela Faculdade do Litoral Sul Paulista e Especialização em Gestão para o sucesso escolar pela Universidade Anhembi Morumbi (2011) e é mestranda (2021) pela Universidade de Taubaté em Mestrado Profissional em Educação.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4162227102906918>

E-mail: peraorenata@gmail.com

Stefânia de Magalhães Andrade Barbosa

Stefânia Andrade realiza uma série de atividades em escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Desde bate-papos até dinâmicas direcionadas aos alunos, pais ou professores. Participação em Feiras, bate-papos, sessão de autógrafos, entrevistas e palestras são algumas das atividades desenvolvidas pela autora dos livros infantis da Coleção Melissa e juvenil Sussurros da Meia-Noite. Como educadora formada pela Unesp, pós graduada em Educação Infantil e Alfabetização e Mestre em Educação, Stefânia tem realizado formação de professores em escolas e universidades.

stefaniamandrade@gmail.com

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Doutora em Ciências Humanas - Educação e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU) e Licenciada em Ciências pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós Graduação da Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA) Educação e Cultura Contemporânea na Linha de Pesquisa de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais (TICPE), da qual foi como coordenadora no período 2017-2021. Editora da Revista Educação e Cultura Contemporânea do PPGE/UNESA desde 2014. Suas pesquisas são voltadas aos seguintes temas: tecnologias em educação, tecnologia assistiva, mídia-educação, formação do professor, didática, educação a distância, letramento multimodal, games, gamificação, fotografia, infância e juventude.

Contato: smpedrosa@gmail.com

Vanessa Godoy Lopes da Silva

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e em Letras e Português-Inglês, tendo bolsa integral de estudos pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI, por obter boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Pós-graduada "Lato Sensu" com especialização em Alfabetização e pós-graduada "Lato Sensu" em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Itajubá - MG (2015). Concluiu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2012). Foi professora e Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Jacareí - SP. Concluiu seu Mestrado Profissional em Educação e Desenvolvimento Humano na linha de pesquisa de formação continuada de professores pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Participou do processo de correção das redações do ENEM. Atua na Prefeitura Municipal de São José dos Campos - SP e no CEDEMP - Centro de Educação Empreendedora como Professora Coordenadora de Projetos na área de Empreendedorismo Social. Ministra aulas particulares de alfabetização e redação. Doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro (UNESA) com pesquisas sobre Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais: abordagens críticas.

Contato: vanessag.lopess@gmail.com

Virginia Mara Próspero da Cunha

Graduação em Educação Física e Pedagogia pela Unitaú (1986 e 1989), Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003 e 2009). Docente da Universidade de Taubaté, Diretora do Departamento de Educação Física (2011 a 2016) e Professora Coordenadora do Subprojeto Educação Física PIBID/UNITAU/CAPES (2011 a 2018). Atualmente é docente do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação, Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UNITAU (2018 a 2022) e coordenadora dos Programas e Projetos de Extensão (Pró-reitoria de Extensão/Unitau).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>

E-mail: vimaracunha@gmail.com

Zuleika Zamoner

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal e Estadual de Educação, em São José dos Campos/SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5703436388367285>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2202-9993>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

É Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicóloga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Mestrado e Doutorado em Psicologia Social pela PUC-SP. Docente e pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores e do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



UNITAU
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-14-6

CDL



9 786586 914146