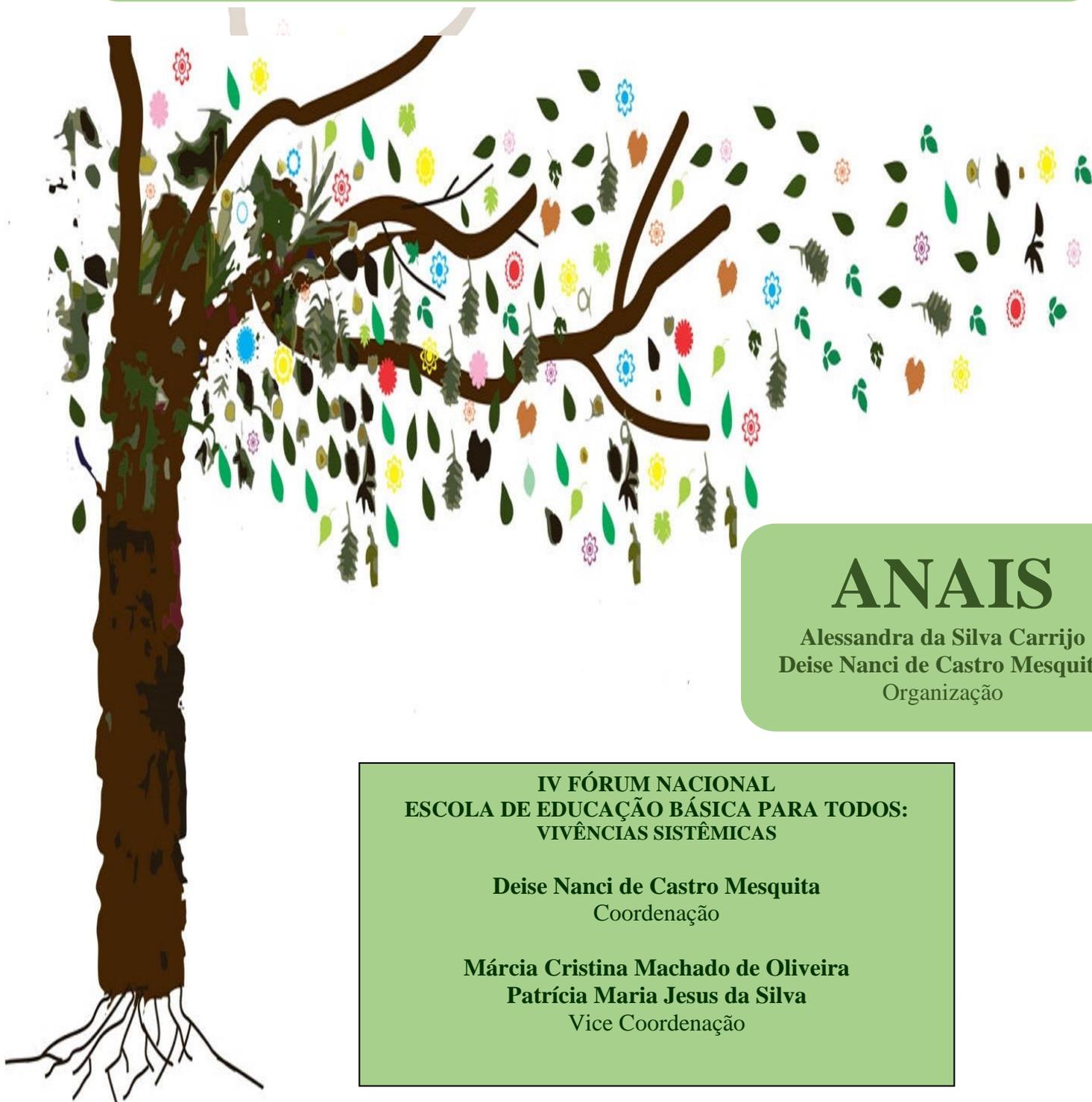


**IV FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS:
VIVÊNCIAS SISTÊMICAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Dias 07, 08, 09, 10, 11 e 12 de setembro de 2020



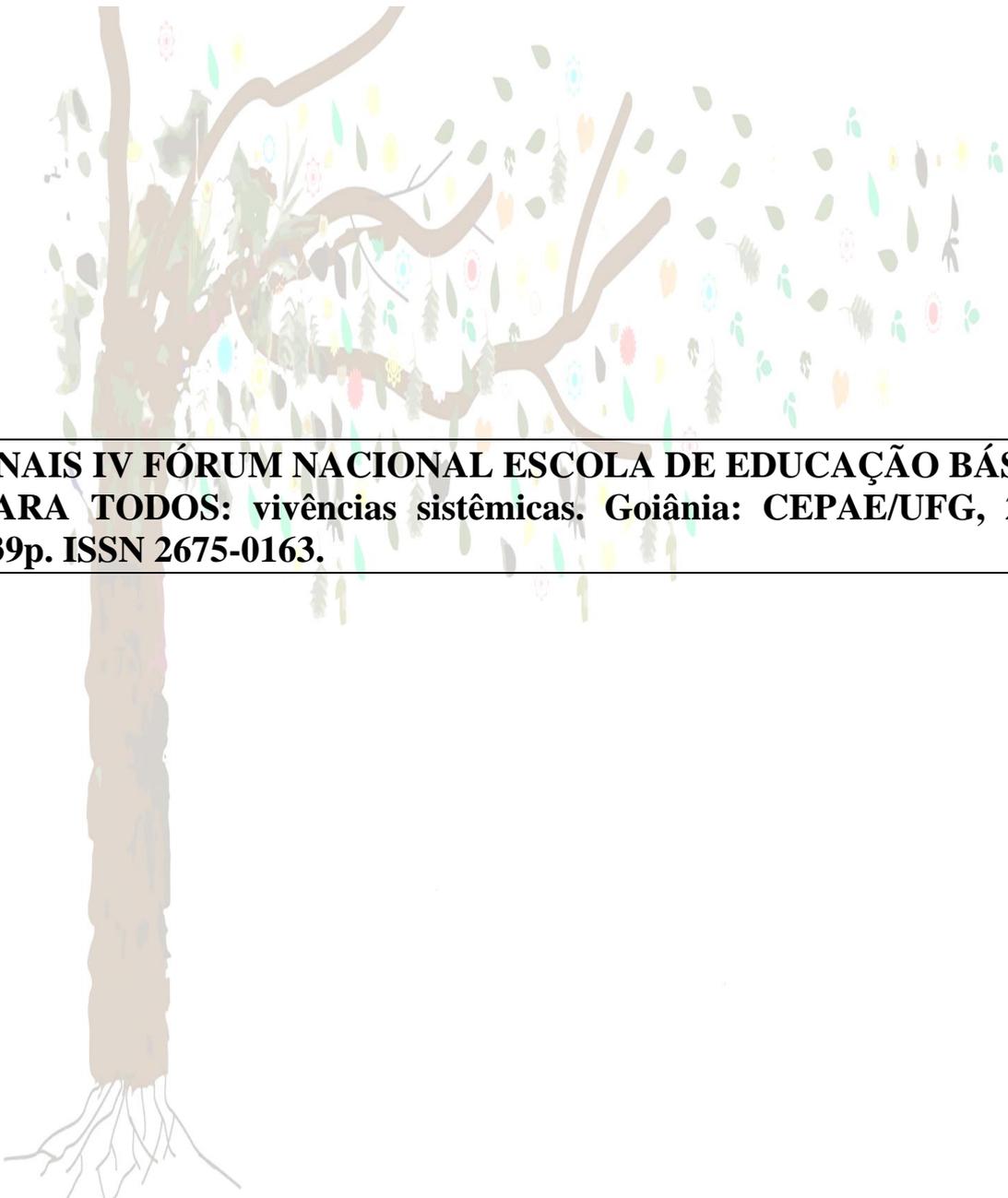
ANAIS

Alessandra da Silva Carrijo
Deise Nanci de Castro Mesquita
Organização

**IV FÓRUM NACIONAL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS:
VIVÊNCIAS SISTÊMICAS**

Deise Nanci de Castro Mesquita
Coordenação

Márcia Cristina Machado de Oliveira
Patrícia Maria Jesus da Silva
Vice Coordenação



**ANAIS IV FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PARA TODOS: vivências sistêmicas. Goiânia: CEPAE/UFG, 2020.
139p. ISSN 2675-0163.**

**IV FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS:
vivências sistêmicas**

Comissão Organizadora

Coordenação

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita -

Vice Coordenação

Profa. Ma. Márcia Cristina Machado de Oliveira

Profa. Ma. Patrícia Maria Jesus da Silva

Equipe de Apoio

Prof. Sulmar Viana Fontenelle Filho – Coordenação

Ana Cristina Rodrigues

Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva

Profa. Dra. Andréa dos Guimarães de Carvalho

Profa. Ma. Andréa Hayasaki Vieira

Anna Carolina Souza de Oliveira

Prof. Benelzo Batista Oliveira

Profa. Denízia Rosa Ferreira Alves

Profa. Ma. Elenice Rabelo Costa

Profa. Élide Ferreira

Profa. Ma. Eneida Aparecida Machado Monteiro

Profa. Ma. Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Profa. Genessi Borba Gomes Alves Santos

Isabela Toscano de Medeiros Lisboa

Profa. Ma. Juliana Caixeta Padilha

Profa. Kamila Vieira Lima Ferreira

Prof. Ms. Leonarley Rodrigo Silva Barbosa

Prof. Lucas Soares da Silva Filho

Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho

Rafael Serpa Gualberto Rodrigues

Stefany Monteiro Peixoto

Profa. Ma. Weslania Evangelista de Jesus

Equipe de Intérpretes

Profa. Ma. Mariana Cirqueira Ricardo da Silva – Coordenação

Bianca Esteves Da Silva Souza

Dhenny Ketully Santos Silva Aguiar

Douglas Santos Oliveira

Ellen Sâmila dos Santos Marinho

Jessica Castro Souza

Jorlan Queiroz De Jesus

Joseane De Carvalho Pereira

Maria Carolina Da Silva Rocha

Raiane Borges Barbosa

Rondney Silva De Oliveira

Rosemeire Hernandes

Rute Santana Ramos Da Silva

Sara Raquel Nascimento Da Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Alessandra da Silva Carrijo
Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva
Profa. Profa. Dra. Andréa dos Guimarães de Carvalho
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Profa. Ma. Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes
Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho
Profa. Dra. Silvana Matias Freire

ORGANIZAÇÃO ANAIS

Dra. Alessandra da Silva Carrijo
Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

REALIZAÇÃO

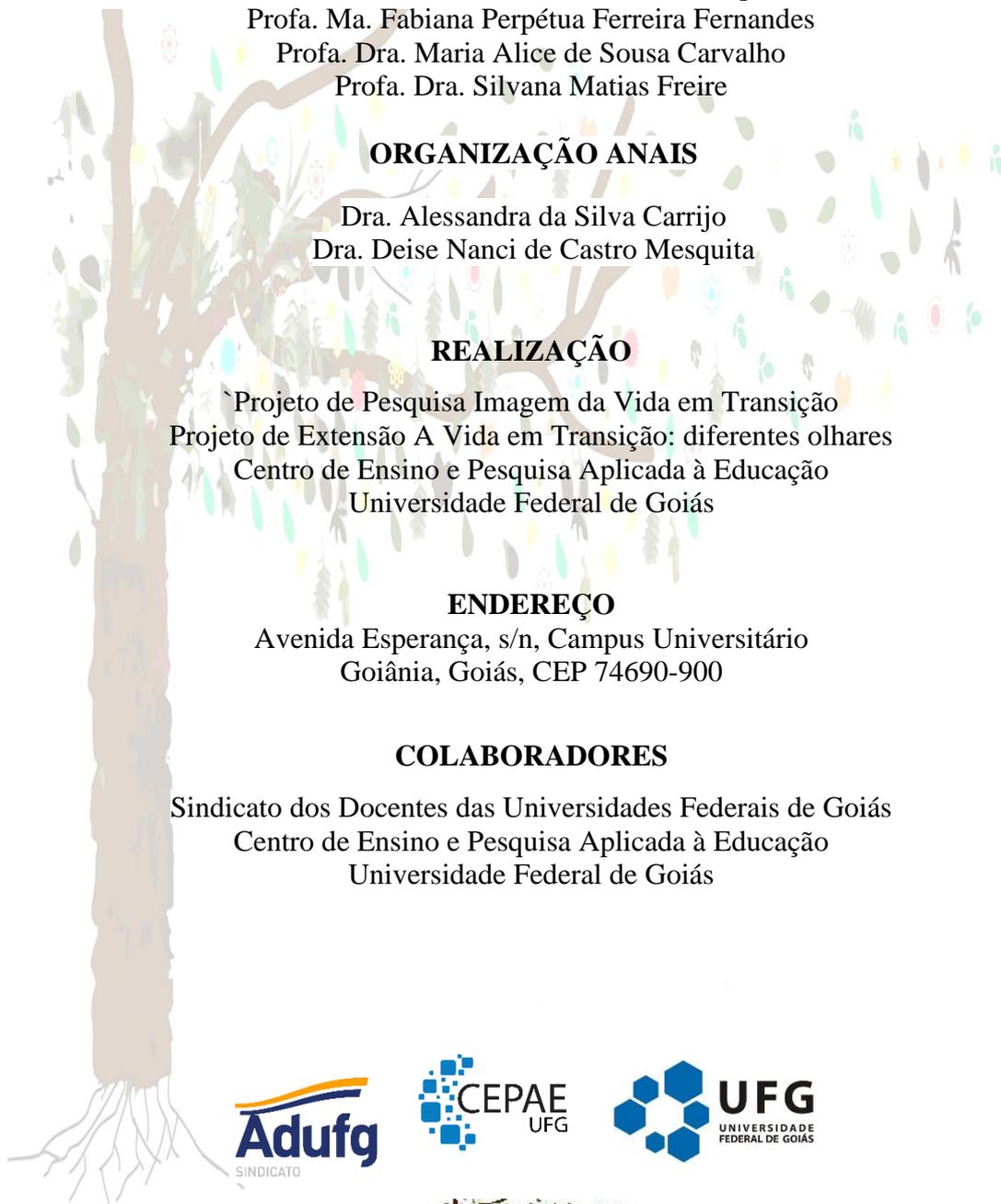
Projeto de Pesquisa Imagem da Vida em Transição
Projeto de Extensão A Vida em Transição: diferentes olhares
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Universidade Federal de Goiás

ENDEREÇO

Avenida Esperança, s/n, Campus Universitário
Goiânia, Goiás, CEP 74690-900

COLABORADORES

Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Universidade Federal de Goiás



Apresentação

O IV Fórum Nacional Escola de Educação Básica Para Todos: vivências sistêmicas é um evento científico e cultural que compõe o calendário anual de atividades acadêmicas do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Neste ano de 2020, entre os dias 07 e 12 setembro, foi realizada a sua primeira versão não presencial em diferentes plataformas virtuais; uma nova e desafiadora experiência cuja preparação demandou coragem e determinação tanto por parte de sua já tradicional equipe organizadora como de novos parceiros, unidos em torno do mesmo compromisso: identificar, analisar, problematizar e propor vivências sistêmicas em espaços educacionais que garantam a inserção, o respeito, a permanência, o reconhecimento e a escolarização de todos, principalmente neste momento de pandemia mundial que agrava (e escancara ainda mais) a perversa e inescrupulosa desigualdade entre irmãos.

Para as noites de segunda-feira à sexta-feira, foram realizadas duas categorias de atividades: 1) Rodas de Conversa com convidados e mediadores especialistas que trouxeram ao palco questões relacionadas à educação sistêmica - como um caminho para a renovação humana fraterna em um momento de transição planetária; à arte da palavra e sua manifestação literária na escola - como um possível diálogo com o núcleo profundo do ser; à espiritualidade em um ambiente laico de educação – como um elo forte entre família e escola; à atenção psicológica – como forma de cuidado com a saúde mental de estudantes apartados do convívio escolar por um longo período de isolamento social; às experiências e aos sentimentos de professores – como protagonistas forçados a exercer um papel de vanguarda em modalidades remotas de ensino; e ao agravamento da exclusão de pessoas pobres, pretas, indígenas e/ou com deficiência – como supostos seres invisíveis, há tempos vivendo em situação de quarentena; e 2) Diálogos Abertos entre membros integrantes do Comitê Científico do IV Fórum e os docentes e discentes de educação básica e de ensino superior que tiveram suas investigações acadêmicas e seus relatos de experiências educacionais submetidos e aprovados na modalidade “Apresentação de Trabalho”. Nestes Anais, estão disponíveis todos os textos escritos por seus autores, alguns de forma mais sucinta e outros de modo mais detalhado, bem como os links de acesso as suas apresentações em formato Pechakucha.

Na finalização do evento durante a manhã de sábado, foram realizados dois momentos muito especiais de interação entre o público participante - professores, alunos, familiares e demais interessados – e as idealizadoras dos projetos Crescendo Zen e Quantum Pedacin de Arte e suas colaboradoras. Mesmo a distância, foi possível experimentar vivências sistêmicas de meditação e de cuidados com a natureza, corroborando a transcendente religação humana com o cosmos.

Durante os vinte minutos de pausa entre as atividades preparadas para as cinco noites do evento, artistas, ativistas e outros parceiros engajados também nessa luta pela educação básica para todos se apresentaram com canções, poemas, contos, histórias de vida... nos apascentando a alma e acalentando a suposição de que a intrincada decisão de realizar este IV Fórum (na verdade, extremamente penosa devido ao sentimento de tristeza frente ao anúncio de cada vida ceifada e de impotência diante da desigualdade asseverada pela pandemia) não foi em vão; e, em sintonia com o que nos ensina Marina Colasanti, cantamos, declamamos, narramos, dialogamos.... não apenas para nos distrairmos ou como uma forma lúdica de nos relacionarmos, mas para alimentarmos e estruturarmos o espírito, o ser.

E ainda sob a inspiração deste aprendizado, a primeira noite do evento foi também dedicada ao lançamento do volume V do livro Escola de Educação Básica Para Todos!, uma coletânea de entrevistas realizadas por parceiros que convidaram especialistas a exporem suas visões e expectativas em relação à reconfiguração da instituição escolar, sua forma de organização curricular, seu papel social e sua função formadora nessa atual realidade imposta pela Covid-19. Este volume é uma síntese do conhecimento, sensibilidade, sensatez e firmeza de propósito de cada um desses parceiros, e encontra-se disponível em sua versão e-book na própria página do IV FNEEBT.

Não obstante esse incansável exercício de reflexão e manifestação narrativa com vistas à utópica transformação social tenha suas bases em longas jornadas ao lado de antigos companheiros, este ano decidimos render uma homenagem especial a apenas uma pessoa que congrega todas as grandes qualidades dos demais: a incansável guerreira, fiel amiga e amada irmã **Segismunda Sampaio da Silva Neta**. A ela, em especial, e a todos os que virtualmente participaram e contribuíram, nossa eterna gratidão!

Comissão Organizadora
IV FNEEB - 2020

Programação

DIA 07/09/20 – 2ª FEIRA

19h – Boas vindas e Homenagem à Profa. Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta

19h45 – Lançamento: Escola de Educação Básica para Todos – Volume V

Link: https://youtu.be/15GuNwft_MA

20h30 – Roda de Conversa “Educação Sistêmica e Transição Planetária: renovação humana para a fraternidade”

Convidado

Maurício Neiva Crispim

Mediadores

Cristian Fabian Coronel Bobadilla

Márcia Cristina Machado de Oliveira

Eneida Aparecida Machado Monteiro

Link: <https://youtu.be/Q9PDvswK9u4>

DIA 08/09/20 – 3ª FEIRA

19h – Roda de Conversa “Literatura, Escola e Pandemia: a arte da palavra e o possível diálogo com o núcleo profundo do ser”

Convidada

Marina Colasanti

Mediadores

Ângela Barcellos Café

Cléidna Landivar Lima

Weslania Evangelista de Jesus

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=UX6hdwN1zYU>

20h20 – Pausa Cultural: Tálita Serafim Azevedo

20h40 – Roda de conversa “Espiritualidade, Educação, Escola e Família”

Convidados

Mariana Kaadi Pio

Reginaldo Fragoso Marinho

Robson Max de Oliveira

Mediadores

Allysson Fernandes Garcia

Andréa Hayasaki Vieira

Almiro Schulz

Link: <https://youtu.be/OMIHfW0doaQ>

DIA 09/09/20 – 4ª FEIRA

19h – Diálogos Abertos: experiências científicas no ensino médio
Trabalhos aprovados pela Comissão Científica

Mediadores

Fabiana Perpétua Fernandes

Maria Alice Sousa Carvalho

Rita de Cássia de Oliveira Reis

Link: https://youtu.be/g_tkhHS_ubg

20h20 – Pausa Cultural: Andressa Toledo

20h40 – Roda de Conversa “Uma pandemia no meio do caminho.... um caminho no meio da pandemia”

Convidados

Anna Carime Souza

Norma Mendes Guimarães Alves

Silvana Matias Freire

Mediadores

Ana Júlia Arantes

Rafael Serpa Gualberto Rodrigues

Tálita Serafim Azevedo

Link: <https://youtu.be/n1uGuSdcW0g>

DIA 10/09/20 – 5ª FEIRA

19h – Diálogos Abertos: vivências escolares e pesquisas na pós-graduação
Trabalhos aprovados pela Comissão Científica

Mediadores

Ana Paula Salles da Silva

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Wanderley Alves dos Santos

Link: <https://youtu.be/cXjpX0OLvS8>

20h20 – Pausa Cultural: Alexandre e Omelete

20h40 – Roda de Conversa “Viver, Sentir, Pensar e Sonhar a Educação Básica na (Pós)Pandemia”

Convidados

Cléssio Pereira Bastos

Francisco José Porfírio Neto

Lucas Soares da Silva Filho

Mediadores

Alcir Horácio Silva

Aline Gomes Souza

Sulmar Viana Fontenelle Filho

Link: <https://youtu.be/bUE1MZ2OMkk>

DIA 11/09/20 – 6ª FEIRA

19h – Diálogos Abertos: vivências sistêmicas na educação básica

Trabalhos aprovados pela Comissão Científica

Mediadores

Fabiana Perpétua Fernandes

Joyce Rodrigues Cabral

Leonarley Rodrigo Silva Barbosa

Link: <https://youtu.be/HOEPdtDs1oQ>

20h20 – Pausa Cultural: Sérgio Vaz Mendes

20h40 – Roda de Conversa “Educandos em Situação de Invisibilidade: longas quarentenas”

Convidados

Élida Ferreira

Eunice da Rocha Moraes Rodrigues Tapuia

Marta Cezaria de Oliveira

Mediadores

Patrícia Maria Jesus da Silva

Roberto Campos Portela

Tânia Ferreira Rezende

Link: <https://youtu.be/QIw3nZzVloE>

DIA 12/09/20 – SÁBADO

09h – Vivência Sistêmica em Família: Projeto Crescendo Zen

Convidada: Rachel Melo

Mediadora: Patrícia Maria Jesus da Silva

Link: https://youtu.be/laAIS_Sz_0E

10h30 – Vivência Sistêmica na Natureza: Quantum Pedacin de Arte

Convidada: Rosângela Araújo Schittini

Mediadora: Ana Paula Salles da Silva

Link: <https://youtu.be/xbmrkrCkIMg>

Sumário

Textos Sucintos

A MEDIAÇÃO DO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....16

Nayara Elias Pinheiro Godoi - nayaragodoi1@gmail.com

Moema Gomes Moraes - gmoraes002@gmail.com

Link: https://drive.google.com/file/d/1J4vPN_M2pya6U19tZj-KW-FJOdmvpc/view?ts=5f4ca8c0

A ORIENTAÇÃO DA PESQUISA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO DO CEPAE.....18

Sheila Cristina Frazão - sheilafrazao@gmail.com

Fernanda Cruvinel - fernandacruvinel@ufg.br

Link: <https://youtu.be/IWJJkM58EFw>

A ROTINA NO GRUPO TATU-BOLA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO SOBRE OS IMPACTOS DA MUDANÇA DA ROTINA NO AGRUPAMENTO.....19

Camila Cerqueira dos Santos Silva - camila_silva@ufg.br

Isabella Iaccino Nunes Madeira - isabellamadeira@hotmail.com

Link: https://1drv.ms/p/s!AgjZmBx1cj_mihID8mbj_b62Dlk3?e=KwWbU8

A VIVÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....20

Larissa Paula Santos Gandora - gandora.larissa@gmail.com

Rebeca Maria Peres Calgaro - rebecalgaro@gmail.com

Link: <https://drive.google.com/file/d/1tX4J66UlnX-REOjzeC7Ioc5gsyvyWZCU/view>.

CONTEXTUALIZANDO O ACIDENTE NUCLEAR DE CHERNOBYL.....22

Patrícia Oliveira Santos - patriciawinchesterr@gmail.com

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes - fernandes_fabiana@ufg.br

Link: https://drive.google.com/file/d/1y8Qm29KpTGq8NSem6p1HeG3_zozjlaTD/view?usp=drivesdk

CURTA-METRAGEM: NOSSO OLHAR.....23

Élida Ferreira - elida.ped@gmail.com

Link: <https://www.pechakucha.com/presentations/relato-de-experi-ncia--nosso-olhar>

Link: <https://youtu.be/uhwdY7iy-g4>

ELABORAÇÃO, PRODUÇÃO E ANÁLISE DE BRINQUEDOS/JOGOS GRAFOTÁTEIS PRODUZIDOS COM IMPRESSORAS 3D PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....24

Waléria Freitas Oliveira Prado - waleriaoprado@yahoo.com.br
Ana Paula Salles da Silva - aninhasalles@ufg.br
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4Sq-fEYGQ3E>

ELA É... ELA.....25

Gilvana Maria Machado - gilvana.maria@discente.ufg.br
Link: <https://youtu.be/Lu1OXMxHfIQ>

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: UMA TRAJETÓRIA EM TORNO DA
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.....26

David Santana Lopes (UFBA) - acdc.santana@gmail.com
Rejâne Maria Lira-da-Silva (UFBA) - rejanelirar2@gmail.com
Link: <https://drive.google.com/file/d/1PpGssR3AzvSh1TQe1vuJamynaTb9cZDm/view?usp=sharing>

HOLOCAUSTO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.....27

Anna Victória Moreira Costa - annavicmcosta@gmail.com
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes - fernandes_fabiana@ufg.br
Link: <https://drive.google.com/file/d/13H9pBJv6s4aDaLNGF-e3gAan5RNX8d7g/view?usp=drivesdk>

LIVRO: A MOCHILA DO DINOSSAURO PROPOSTA DE ESCUTA E PRODUÇÃO
DAS CRIANÇAS SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL.....26

Rafaela de Moraes Ramos - rafaelademorais@gmail.com
Renata Valério Póvoa Curado - renatacurado@hotmail.com
Link: <https://drive.google.com/file/d/1aaRbZ6ntEAAMqIliqzSBzLhKgj9n6mY/view?ts=5f4ea3c2>

MUNDO MÁGICO DA LEITURA.....29

Roselene Maria Santana e Souza - rosysouzasantana@gmail.com
Link: <https://www.pechakucha.com/presentations/mundo-m-gico-da-leitura-335>
Link: https://www.youtube.com/watch?v=_dLzXrvh6Kk

O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: EXPERIÊNCIA COM O USO DAS TDICS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL.....30

Fernanda Magalhães Bueno - fernandamabu12@gmail.com
Link: https://drive.google.com/file/d/1_TY_tsYIrip0cxYwTJXB8SLFzSo_gNEq/view?usp=sharing

OBESIDADE INFANTIL NO BRASIL: QUESTÕES POLÍTICAS E SOCIO-
CONÔMICAS.....31

Jullia Rodrigues Cardoso - julliarc Cardoso2004@hotmail.com
Rita de Cássia de Oliveira Reis - rita_oliveira_reis@ufg.br
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=BtztSbBrT4w>

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO A DISTÂNCIA EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL.....32

Caroline Araújo Larrañaga de Matos - carolinelivra@gmail.com.br
Ellen Janaína Trias Cezarino - ellencezarino@gmail.com
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=mmf7Wn3Uz7s>.

PROJETO AUDIO VISUAL: UMA FLOR NASCE NA RUA.....33

Samuel Rodrigues - samrodrigues@hotmail.com
Rafael Serpa Gualberto Rodrigues - favodemelg@gmail.com
Link: https://drive.google.com/file/d/17mAI_RM21IC0obPWow2uYsEkks4NAgt2/view?usp=sharing

PSICOPATIA E CINEMA: ANÁLISE DA OBRA “HANNIBAL – A ORIGEM DO MAL”35

Bárbara Gabriela Cardoso – babygabriela2003@gmail.com
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes - fernandes_fabiana@ufg.br
Link: <https://drive.google.com/file/d/1AE-4h-KM1IKsg6EFthkUsogWSCwbcMU8/view?usp=sharing>

RODA DE MÚSICA: IMPORTANTE FERRAMENTA NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS.....36

Tereza Borges de Jesus Rodrigues - terezaborgeslinda74@gmail.com
Link: https://drive.google.com/file/d/1sWTvS083jBqj7MlxYKZ_Sa1I4UrzENor/view

VOLTA AO MUNDO PELOS PAÍSES DA LÍNGUA INGLESA.....37

Thais Aparecida de Castro Ramos Pollice - thaisramos1102@hotmail.com
Greyce Roberta de Souza - greyce@professor.sp.gov.br
Link: <https://drive.google.com/file/d/1LIqHI8myRAKgmjUfQAC249GeVsI-b1Mh/view?usp=sharing>

XADREZ DESCOMPLICADO.....38

Sirley Aparecida de Souza - sirley_souza@ufg.br
Rony de Paula Mendonça - <https://youtu.be/S5E7hel63LM>
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=S5E7hel63LM&feature=youtu.be>

Textos Detalhados

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR.....42

Josivânia Sousa Costa Ribeiro - josivaniascr@uft.edu.br
Maria José de Pinho - mjpgon@uft.edu.br
Link: <https://drive.google.com/file/d/1PnyiLxhoxdU8AjzLd0qXnx31CEZ7Z20c/view?usp=sharing>

A TENDÊNCIA EDUCACIONAL POSITIVISTA EM CONTRASTE COM A FORMAÇÃO HUMANA.....47

Tomás Dias D'Abreu - tomasdias26.ufg@gmail.com
Deise Nanci de Castro Mesquita = mesquitadeise@ufg.br
Link: <https://drive.google.com/file/d/1emVSYi0t0LM6wtrHbUi0w92rFcgosZjE/view?usp=sharing>

ALFABETIZAÇÃO NA EJA: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO
NO FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE.....58

Camila Paula Jevinski - cpjevinski@hotmail.com
Link: <https://youtu.be/FmUV5-IL39U>
Link: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/461>

APLICAÇÕES COTIDIANAS DA IMAGEM CORPORAL.....65

Stefany Monteiro Peixoto - stefany.m.peixoto@gmail.com
Clêidna Aparecida de Lima - cleidna.l@gmail.com
Link: <https://drive.google.com/file/d/1FV-Yhu0XtVsO2CaeXlrMr2nzhFBV4dNF/view?usp=sharing>

AULAS DE TEATRO EM PRIVACAO DE LIBERDADE: A VISIBILIDADE DO
SUJEITO EM SOCIOEDUCACAO.....72

José Nildo de Souza - jose.nildo@edu.se.df.gov.br
Paulo Sérgio de Andrade Bareicha - paulo.bareicha@gmail.com
Link: <https://drive.google.com/file/d/1p1GWf-gKMCiVfTiV1fArSKOv7k35bXm/view>

CIRCO SOCIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS VALPARAÍSO.....77

Bruno Amaral Ramos - brunofornigacefet1@hotmail.com
Link: <https://youtu.be/Mszm9wJLNAU>

DITADURA MILITAR E MÚSICA POPULAR BRASILEIRA: UMA FORMA DE
RESISTÊNCIA.....83

Rafael Serpa Gualberto Rodrigues - favodemelg@gmail.com
Deise Nanci de Castro Mesquita - mesquitadeise@ufg.br
Link: <https://drive.google.com/file/d/1OJyfUx1JKQN4NvhRvkdU5RrGVXghkyU3/view?usp=sharing>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS
AUTISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA
LITERATURA.....88

Ana Júlia Arantes Viana - ajuliarantesviana@gmail.com
Lais Pereira Felipe - lais.engcomputacao@gmail.com
Link: <https://mail.google.com/mail/u/3/#search/ajuliarantesviana%40gmail.com/FMfcgwxJXfmWPHJsWwFZqvJvMhZbMjvW?projector=1>

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: O HIPERDIA NA ATENÇÃO
PRIMÁRIA.....97

Stefany Monteiro Peixoto - stefany.m.peixoto@gmail.com

Fernanda Farias Costa - fernanda_nsj_@hotmail.com

Link:

https://drive.google.com/file/d/1UGD3BFCeaPM9FdPJLReQSlS Ted6r_6Sj/view?usp=sharing

EDULIBRAS UM APP BILÍNGUE.....103

Genessi Borba Gomes Alves Santos - genessiborba@gmail.com

Deise Nanci de Castro Mesquita - mesquitadeise@ufg.br

Link: <https://www.pechakucha.com/presentations/edulibras-um-app-bil-ingue-564>

JOGOS DANÇADOS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA.....111

Andreia Silva de Melo - andreia88melo@gmail.com.br

Link:

<https://drive.google.com/file/d/1f8arB21wC9Wbmyyr4x91kDaCYNQXd1Ro/view>

O CONTO E A NARRATIVIDADE EM SALA DE AULA.....117

Ilma Socorro Gonçalves Vieira - ilmavieira@ufg.br

Link: https://drive.google.com/file/d/1DfTIZgaWlvyRn1P_hrW9hgxFu15d8K_g/view?usp=sharing

TRABALHO DE CORPO DO ATOR E MÍDIA-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO À DISTÂNCIA EM TEATRO.....126

Gilvana Maria Machado - gilvana.maria@discente.ufg.br

Ana Paula Salles da Silva - aninhasalless@ufg.br

Link: <https://youtu.be/Zw0hqZxFYqM>

UM MOVIMENTO SISTÊMICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....132

Eneida Aparecida Machado Monteiro - eneida.monteiro@ifgoiano.edu.br

Ana Paula Salles da Silva - aninhasalless@ufg.br

Link: https://drive.google.com/file/d/1OYeLnDjnl8L-9MJmdncX_iok8yarnwq0/view

**OS TEXTOS AQUI APRESENTADOS
SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE
DE SEUS AUTORES**



TEXTOS SUCINTOS

A MEDIAÇÃO DO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nayara Elias Pinheiro Godoi (Orientada- PPGEEB/CEPAE/UFG)
nayaragodoi1@gmail.com

Moema Gomes Moraes (Orientadora - PPGEEB/CEPAE/UFG)
gmoraes002@gmail.com

Resumo

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento” Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado em andamento do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. O tema da experimentação está em compreender a relação entre recursos tecnológicos, a Educação Infantil e o trabalho docente baseado em autores como Barreto (2011), Peixoto (2011), Nascimento (2014), Moraes (2016), Sousa (2019). A pesquisa visa elaborar e executar uma ação formativa para professoras de Educação Infantil do município de Santa Helena de Goiás, a partir do estudo de elementos da Teoria Histórico-Cultural que contribua no planejamento de ações pedagógicas utilizando as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na Educação Infantil. O problema de pesquisa que se pretende responder é: *Quais elementos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir com a ação pedagógica do professor ao usar as tecnologias na Educação Infantil?* A metodologia de trabalho é de natureza qualitativa, participante e serão utilizados como produção de dados o questionário inicialmente, a entrevista semiestruturada posteriormente e após a análise dos dados o planejamento da ação formativa. Após a realização do processo formativo teremos a elaboração do *Ebook* Pedagógico com elementos da Teoria Histórico-Cultural, que contribua com a ação pedagógica de professores de Educação Infantil ao usar as tecnologias, colaborando com a formação inicial e continuada de outros professores desta etapa da Educação Básica. Os resultados alcançados, estes parciais, foram: o contato com as instituições, com as professoras participantes da pesquisa, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e o início da produção de dados com a revisão do questionário a ser aplicado online, via Google Forms. As professoras mostraram-se interessadas ao mesmo tempo em que demonstraram preocupação com os desafios que a pandemia causada pela Covid-19 trouxe ao cenário educacional e a realidade de trabalho das mesmas.

Palavras-Chave: Educação Infantil e Tecnologias. Trabalho Docente. Recursos Tecnológicos.

Referências

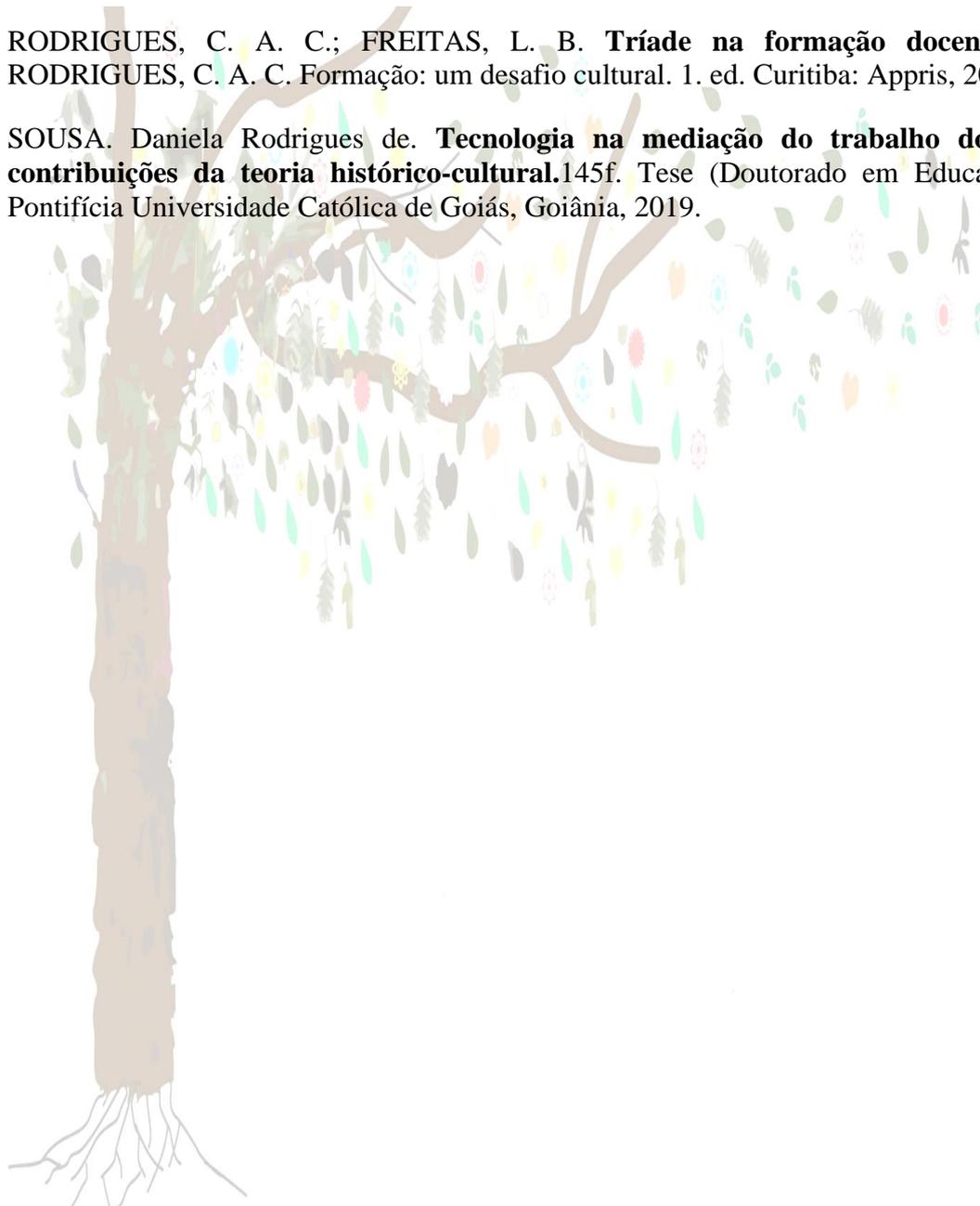
MORAES, M. G. **Pesquisas sobre Educação e Tecnologias: Questões emergentes e configuração de uma temática.** 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

NASCIMENTO, N. A. **As mídias digitais como instrumentos culturais no processo formativo de crianças de 4 e 5 anos.** 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

PEIXOTO, J. **Tecnologias e Práticas Pedagógicas: As TIC como instrumento de mediação.** IN: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org). Didática em uma sociedade complexa. Goiânia: CEPED, 2011.

RODRIGUES, C. A. C.; FREITAS, L. B. **Triade na formação docente.** In: RODRIGUES, C. A. C. Formação: um desafio cultural. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SOUSA, Daniela Rodrigues de. **Tecnologia na mediação do trabalho docente: contribuições da teoria histórico-cultural.** 145f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.



A ORIENTAÇÃO DA PESQUISA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO DO CEPAE

Sheila Cristina Frazão (Orientanda – PPGEEB/ CEPAE/UFG)
sheilafraza@gmail.com

Fernanda Cruvinel Pimentel (Orientadora – PPGEEB/ CEPAE/UFG)
fernandacruvinel@ufg.br

Resumo

A biblioteca escolar constitui-se de um dos espaços colaborativos da escola na formação dos alunos no que diz respeito à aquisição de conhecimentos necessários à sua aprendizagem e também para sua formação como cidadão. Complementarmente, a pesquisa escolar é uma atividade pedagógica importante e melhor realizada quando mediada conjuntamente pelo professor e o bibliotecário com o apoio da biblioteca, a qual pode dispor de diversas fontes de informação impressas e digitais, tais como dicionários, enciclopédias, livros informativos, dentre outras, para direcionar as pesquisas escolares, tornando-as mais confiáveis e satisfatórias. Neste trabalho pretende-se identificar e analisar como os professores orientam as pesquisas escolares dos alunos no Ensino Médio do Centro de Estudo e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). Especificamente investigar a produção acadêmica que aborda o tema da pesquisa escolar no Ensino Médio, o uso das fontes de informação no amparo dessas pesquisas e a relação do bibliotecário com a escola; e apontar possibilidades para o uso das fontes de informações e da biblioteca escolar em atividades de pesquisa dos escolares do Ensino Médio, para uma disciplina específica, através de um tutorial, que facilite a execução da pesquisa escolar. O estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa exploratória tipo estudo de caso e pesquisa bibliográfica, com a aplicação de questionário para os professores a fim de identificar como se dá a prática de orientação dos professores para execução das pesquisas escolares. Esse estudo será baseado no processo de busca de informação de Carol Kuhlthau (2010) que preconiza a atividade de pesquisa em estágios: iniciação, seleção, exploração, formulação, coleta, apresentação e avaliação. Também nas discussões de Fialho (2004) e Gasque (2020) sobre “saber buscar e usar a informação”, com enfoque na formação do pesquisador juvenil. Propõe-se como produto educacional o desenvolvimento de um tutorial em formato digital com orientações para facilitar aos professores a proposição e acompanhamento das pesquisas escolares.

Palavras-chave: Pesquisa escolar. Biblioteca escolar. Ensino Médio.

A ROTINA NO GRUPO TATU-BOLA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO SOBRE OS IMPACTOS DA MUDANÇA DA ROTINA NO AGRUPAMENTO

Camila Cerqueira dos Santos Silva (DEI/CEPAE/UFG)
camila_silva@ufg.br

Isabella Iaccino Nunes Madeira (DEI/CEPAE/UFG)
isabellamadeira@hotmail.com

Resumo

O relato experiência têm como objetivo socializar as experiências acerca da rotina no agrupamento do tatu bola, do Departamento de Educação Infantil (DEI), observando como a rotina influência no processo pedagógico. Segundo Barbosa (2006), as rotinas são produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no cotidiano, assim tem o objetivo de organizar o dia a dia, sendo assim, uma ação que concretiza com uma concepção de educação e cuidado da criança, com seu ensino e aprendizagem. Durante o segundo semestre do ano de 2019, no decorrer da prática pedagógica, o grupo de docentes percebeu alguns movimentos das crianças, como fugas, dificuldade de participar das atividades de grupo e permanecer no refeitório. Dessa forma propusemos algumas alterações na rotina das crianças. No momento do almoço, no qual era realizado no refeitório com todas as crianças do DEI, as crianças estavam com movimento de fuga, não se interessavam tanto pelo alimento, ficavam inquietas e agitadas, assim alteramos o espaço, realizamos em outros lugares, dentro do DEI, no qual organizamos para as crianças um restaurante no formato de self-service. Notamos que as mudanças propostas e construídas através do coletivo e juntamente com as crianças, proporcionaram mudanças qualitativas no processo de alimentação das crianças. Assim, concluímos que a flexibilização da rotina é importante para o desenvolvimento global das crianças, sendo necessário o professor no papel de mediador, para problematizar e analisar como deve ser realizada a organização do tempo, espaço e atividades pedagógicas.

Palavras chaves: Rotina. Educação infantil. Prática educativa.

A VIVÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Paula Santos Gandora - FE/UFG

gandora.larissa@gmail.com

Rebeca Maria Peres Calgaro - FE/UFG

rebecalgaro@gmail.com

RESUMO: Este trabalho visa apresentar um relato de experiência da realização de monitoria inclusiva no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) durante o ano de 2017. A seleção de monitores foi oferecida aos alunos da licenciatura da UFG, de forma a permitir que ainda na graduação os discentes tivessem contato com a realidade escolar, assim como as temáticas e a realidade da inclusão dentro da educação. A monitoria consistiu na realização de acompanhamento pedagógico de alunos com necessidades específicas tornando a escola um espaço mais inclusivo e atendendo as demandas desses alunos que é prevista juridicamente através de marcos como a lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse trabalho é metodologicamente embasado pela teoria histórico cultural, que aborda importantes conceitos para o debate da relação entre inclusão e educação. Para Vigotski (1996/2018), o homem é constituído pela relação dialética entre o biológico e social, de maneira que “no desenvolvimento da criança o meio se apresenta no papel de fonte do desenvolvimento”. O desenvolvimento humano é organizado funcionalmente, de modo que as funções psicológicas superiores formam um sistema que atua e constitui a consciência. Vigotski (1996/2018) entende que pessoas com necessidade específicas devem ser vistas não pela suas falta/deficiência, mas sim pelas suas potencialidades, uma vez que a mente humana é altamente plástica. Essa potencialidade é proporcionada pela mediação. É no cerne desta função mediadora que se encontra o trabalho do monitor, que atua como uma ponte entre a criança, família e instituição. As suas atribuições eram compostas por atividades como acompanhamento da criança em sala de aula e escrever diário de campo relatando o desenvolvimento escolar. O desafio da inclusão de alunos com necessidades específicas é uma realidade nas escolas, pois o sistema educacional brasileiro ainda não alcança e recebe de forma satisfatória os estudantes nas suas diversidades. Nota-se também aspectos positivos ocasionados pelo diálogo com a educação inclusiva, visto na estrutura escolar que abarca salas e espaços apropriados para potencializar o aprendizado, bem como a existência da monitoria inclusiva - que permite que os monitores ainda na sua formação acadêmica estejam em contato com essa realidade, de maneira a aprender e contribuir para que torne-se um profissional com um olhar ampliado e preparado para um trabalho que atenda a diversidade. É necessário um constante debate sobre a inclusão para que a escola seja um espaço que acolha as diferenças e permita que todas as pessoas tenham acesso aos bens culturais da humanidade.

Palavras-chave: monitoria inclusiva, mediação, educação.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF,

23/12/1996. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

Acesso em: 27 de agosto de 2020.

VIGOTSKI, L.S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.

Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana.- 1. ed. - Rio de Janeiro: E - Papers, 2018.



CONTEXTUALIZANDO O ACIDENTE NUCLEAR DE CHERNOBYL

Patrícia Oliveira Santos (CEPAE/UFG)
patriciawinchesterr@gmail.com

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (CEPAE/UFG)
fernandes_fabiana@ufg.br

Resumo

O Ensino Médio/EM do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE apresenta como diferencial a disciplina nomeada como Trabalho de Conclusão do Ensino Médio/TCEM e, para sua aprovação, selecionamos um tema e realizamos uma pesquisa que será defendida no 3º ano do EM. No presente trabalho relatamos o início das atividades realizadas para o TCEM e as previstas para a próxima etapa. Iniciamos nosso estudo e busca por referências bibliográficas que abordam a temática “acidente nuclear de Chernobyl” e nos deparamos com muitos materiais, mas com informações que se repetem e não trazem muita diversidade contextual. Conforme explicam Sugimoto e Castilho (2014), no dia 25 de abril de 1986 a usina de Chernobyl recebeu ordens para uso da energia atômica e manutenção rotineira no reator número 4. Também seriam realizados testes para verificar como o reator se comportaria em uma queda de energia, mas durante esse procedimento várias orientações e regras de segurança foram violadas e acabaram causando um grande desastre. A escolha desta temática de pesquisa se justifica por ser um acontecimento ainda atual, próximo de nossa realidade (também tivemos um acidente no estado de Goiás), por mostrar suas consequências na população, fauna e flora. Nossas questões de pesquisa são: Quais as implicações e ensinamentos do acidente nuclear de Chernobyl na atualidade? Quais foram as causas do acidente? Quais as consequências para a população, a fauna, a flora e a cidade? De que forma acontece o turismo na morta Chernobyl e Pripjat? O objetivo geral da pesquisa é identificar as implicações e os ensinamentos que o acidente nuclear de Chernobyl trouxe para as gerações contemporâneas. Também pretendemos verificar as causas do acidente; estudar suas consequências para a população, fauna, flora e cidade; e conhecer como acontecem as visitas turísticas em Chernobyl e Pripjat. A pesquisa se caracteriza como documental e, para tanto, selecionamos o documentário “O desastre de Chernobyl” do Discovery Channel, critérios de análise e aspectos que nos parecem fundamentais para tratar sobre o tema. A pesquisa está em andamento e, por esta razão, apresentaremos considerações iniciais sobre o tema selecionado.

Palavras-chave: Chernobyl. Acidente nuclear. Implicações atuais.

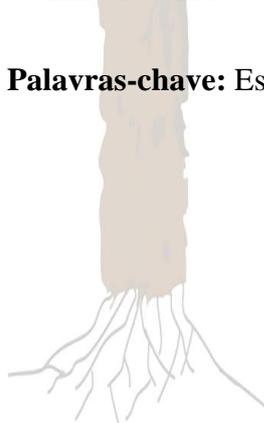
CURTA-METRAGEM: NOSSO OLHAR

Élida Ferreira (PPGEEB/CEPAE/UFG)
elida.ped@gmail.com

Resumo

O curta-metragem: Nosso Olhar, surgiu como parte da disciplina de mestrado Produção Científica em linguagem visual e audiovisual do CEPAE/UFG, sob a orientação das professoras: Dra. Deise Mesquita e Dra. Maria Alice Rocha. O objetivo foi a realização de um vídeo no CORAE escola de ensino especial em que trabalho. A ideia não foi fazer um vídeo sobre as pessoas com deficiência, mas a história sendo contada por elas, proporcionando ao expectador a visão dos educandos, suas vozes, sonhos, capacidades e modo de enxergar a escola. Fizemos reuniões de planejamento e dividimos os educandos e professores em grupos, com diferentes tarefas, para que todos pudessem fazer parte. Eles participaram de todo o processo, desde a escrita do roteiro, gravação das imagens com celular, a única parte em que não participaram foi a edição que ficou a cargo de um profissional da área. Além da apresentação imagética da escola, cinco dos educandos foram entrevistados, contando suas experiências em outras escolas e no CORAE, preferimos não usar legendas, para não interferir na interpretação de suas falas, mantendo suas vozes e ideias na íntegra, pois eles falam por si, até mesmo nos silêncios. O que pudemos constatar em seus relatos, foram reações contraditórias: esperança de estudar em escolas comuns, consciência de que seria difícil acompanhar as aulas, desejos de aprender, se formar, fazer faculdade, ter uma profissão e ao mesmo tempo vontade de permanecer no CORAE. A produção desse curta tanto para eles, quanto para nós, nos trouxe várias sensações: alegria, ansiedade, integração entre grupos diferentes, preocupação com as datas e responsabilidades a serem cumpridas, mas principalmente que nós professores devemos manter uma escuta ativa para com todos os estudantes. Ao final apresentamos o filme no mini-auditório, onde os pais, responsáveis, colegas, professores e toda a comunidade escolar participaram e ao ouvir os elogios, pudemos ver o brilho no olhar de todos.

Palavras-chave: Escola. Participação. Educandos.



ELABORAÇÃO, PRODUÇÃO E ANÁLISE DE BRINQUEDOS/JOGOS GRAFO-TÁTEIS PRODUZIDOS COM IMPRESSORAS 3D PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Waléria Freitas Oliveira Prado (PPGEEB/CEPAE)

waleriaoprado@yahoo.com.br

Ana Paula Salles da Silva (PPGEEB/CEPAE)

aninhasalless@ufg.br

Resumo

O atual panorama do sistema educacional, especialmente na perspectiva da educação inclusiva, demanda ainda muitas mudanças para que os estudantes com deficiência sejam de fato incluídos na escola regular. É essencial uma quebra de velhos paradigmas em todo âmbito escolar, a fim de permitir a todos os educandos igualdade de oportunidades para desenvolver suas habilidades e autonomia preferencialmente na relação entre o aluno com deficiência e sem deficiência. Sabendo disso, esse projeto tem como proposta desenvolver a prototipagem de brinquedos/jogos grafo-táteis¹ para impressoras 3D a partir de adaptações de brinquedos/jogos tradicionais a fim de contribuir no desenvolvimento da aprendizagem de crianças cegas e nas relações sociais que essas crianças estabelecem com as demais crianças na educação infantil em escolas inclusivas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada em princípios da pesquisa-ação educacional em que os sujeitos serão professores especialistas no atendimento de pessoas com deficiência visual que trabalham nos Centros e Institutos; professores ligados aos processos de ensino aprendizagem de crianças cegas na educação infantil; pais e/ou responsáveis de crianças cegas; crianças cegas com idade entre 4 e 5 anos; irmãos/ãs e/ou outras crianças sem deficiência visual que residem na mesma casa que a criança cega. Os sujeitos da pesquisa irão contribuir explorando os limites e as potencialidades dos brinquedos/jogos grafo-táteis no desenvolvimento da criança cega em fase pré-escolar e sugerindo possíveis adaptações para melhorar o produto educacional. Ao final dessa pesquisa almejamos gerar um produto educacional, brinquedos/jogos grafo-táteis, que tenha sido vivenciado, experienciado e testado em situação real pela criança cega e que possa ser disponibilizado de forma gratuita para cópia e compartilhamento para as escolas Especiais das Redes Estaduais e Municipais, Centros e Institutos especializados no Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, no portal eduCAPES, no link do PPGEEB e demais redes direcionadas ao público docente.

Palavras-chave: Educação infantil. Estudantes cegos. Recurso grafo-tátil.

¹ Recursos que oferecem, simultaneamente, informações táteis e visuais utilizando a impressão em papel e em película de PVC (policloreto de vinila).

ELA É... ELA

Gilvana Maria Machado (mestranda - PPGEEB/CEPAE)
gilvana.maria@discente.ufg.br

Resumo

O reconhecimento e a valorização das diferenças têm se tornado cada vez mais um direito incondicional e um dever de todos na sociedade contemporânea. É dever das instituições de ensino transformar suas práticas e políticas de modo a oferecer igualdade de oportunidades e valorizar as diferenças humanas, apostando na potencialidade de cada sujeito. O curso de Formação Inicial e Continuada em Interpretação Teatral do ITEGO em Artes Basileu França, realiza montagem de um espetáculo (prática artística envolvendo todos os elementos de composição da cena) no segundo ano de curso, como projeto final. Professora neste curso, ao assumir uma turma de Prática de Montagem, uma aluna despertou minha atenção pela “recusa” em realizar a maioria dos exercícios. Por quê? Onde estava a sua potencialidade? Abordar a trajetória desta aluna dentro do componente Prática de Montagem a partir da visão dela própria, é o objetivo da produção audiovisual, para ressaltar como os sujeitos alcançam outro lugar de existência quando se tem oportunidade. Como parte da disciplina Produção Científica em Linguagem Visual/Audiovisual (PPGEEB/CEPAE), o projeto tratou-se da produção de um curta enfocando na trajetória da aluna dentro do componente Prática de Montagem deixando-a apresentar suas dificuldades sociais, familiares, escolares, seu contato com a arte, suas divas, seus sonhos e a sensação de montar um espetáculo e estar no palco junto com os demais colegas. Para compor as narrativas, trechos imagéticos e sonoro da apresentação do espetáculo e fragmentos de poesias, sua grande paixão, selecionadas dentro do seu próprio repertório. Conforme analisado no curta, fica evidente a importância de apostar na potencialidade de cada sujeito respeitando as individualidades e certificando o outro num contexto de autoria colaborativa onde todos têm direito e são reconhecidos como legítimos participantes, simplesmente porque fazem parte daquela relação.

Palavras-chave: Valorização das diferenças. Oportunidade. Ensino e Aprendizagem.



EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: UMA TRAJETÓRIA EM TORNO DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

David Santana Lopes (UFBA)
acdc.santana@gmail.com

Rejâne Maria Lira-da-Silva (UFBA)
rejanelirar2@gmail.com

Resumo

O presente estudo apresenta como temática central os enlaces possíveis entre Experiências Formativas de um profissional na área de Ensino de Ciências e a Divulgação Científica ao longo de sua trajetória formativa. Desta forma, este trabalho acadêmico é baseado em um relato de experiência de um estudante de Doutorado, pela Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC/UFBA/UEFS), que atribui à importância do engajamento estudantil, desde os primeiros momentos na graduação, no delineamento de escolhas profissionais e formativas que contribuam para a sua atuação como docente, principalmente nas realidades presentes na Educação Básica no país. Esse engajamento estudantil, durante este relato de experiência, apresenta pontos basilares no que tange uma formação segura e que ofereça múltiplas vivências a esse profissional ainda em formação. Dentre esses pontos, a participação efetiva em estágios e grupos de pesquisa é fundamental para a edificação da identidade docente, sendo este um professor ou professora articulada diretamente com a pesquisa. Um professor/pesquisador é a tônica defendida pelo presente estudo, pois compreende-se que esse seja o perfil esperado para um profissional na área de ensino, diligente com as suas formações continuadas e para o debate crítico contemporâneo, pautado em reflexões que ultrapassam o ambiente educacional e alcançam as esferas política, social e cultural. Neste estudo, o presente autor retrata experiências vivenciadas pelo mesmo desde o primeiro ano de graduação quando se adentrou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através da Universidade Federal da Bahia no ano de 2012. A partir desse momento, sua formação inicial, vinculada à Licenciatura em Ciências Biológicas, tomou novos rumos, alcançando o interesse não só pela Produção Científica, como também e principalmente, pelo prazer na Divulgação de saberes e avanços da Ciência. Contudo, sua caminhada não se pautou por um cientificismo comum para aqueles que se inebriam pela falsa hegemonia científica. Pelo contrário, graças aos diferentes projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo de suas graduações em Biologia e Pedagogia, além de seu Mestrado em Educação foi possível identifica-se com a valorização das subjetividades culturais e tradicionais estudantis. Talvez o maior exemplo, em suas experiências, quanto à articulação de Experiências Formativas e a Divulgação Científica repouse sobre a participação no evento científico Encontro de Jovens Cientistas, um exemplo de ação voltada ao protagonismo estudantil, neste caso partindo de um profissional que começou como monitor e hoje faz parte da Comissão Organizadora de um evento que mudou a sua formação e, por consequência, a sua vida.

Palavras-chave: Experiências Formativas. Produção Científica. Divulgação Científica.

HOLOCAUSTO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Anna Victória Moreira Costa (CEPAE/UFG)
annavicmcosta@gmail.com

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (CEPAE/UFG)
fernandes_fabiana@ufg.br

Resumo

O Hospital Psiquiátrico Colônia, segundo pesquisa publicada por Perón (2013), foi o maior espaço destinado ao tratamento de pacientes com transtornos ou distúrbios mentais no Brasil. Criado em 1903 e fechado em 1980, apresenta um dado trágico: 60.000 pacientes internados morreram neste espaço de tempo. Devido ao alto índice de desumanidade dos responsáveis e funcionários, bem como a realização de diagnósticos equivocados dos pacientes, este acontecimento foi nomeado como Holocausto Brasileiro. Com base neste breve contexto apresentado, defendemos a relevância de selecionar o Holocausto Brasileiro como nosso tema de pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Ensino Médio/TCEM, pois acreditamos que poucos estudantes de nossa escola conhecem ou já estudaram sobre o tema. Nesse sentido, ao apresentar a pesquisa, alguns estudantes podem demonstrar interesse pelo tema e este estudo pode ser um ponto de partida. Os objetivos da pesquisa são verificar como surgiu o Hospital Psiquiátrico Colônia; conhecer a história do Holocausto Brasileiro; identificar as causas e as consequências dessa tragédia ocorrida em nosso país. Iniciamos a pesquisa a partir da seleção de livros, artigos acadêmicos, trabalhos monográficos e dissertações que discorrem sobre nosso tema de estudo. Para a segunda etapa, pesquisa documental, selecionamos o documentário “Holocausto Brasileiro” e iniciamos a análise de trechos e depoimentos que narram fatos importantes ocorridos no local. Até o presente momento, foi possível concluir que a maioria dos pacientes internados não apresentava nenhum transtorno mental, mas “incomodavam” suas famílias ou não se adequavam ao padrão social instituído na época. Este acontecimento deplorável teve consequências letais e/ou gravíssimas na vida das pessoas que vivenciaram este período e aterrorizou a população brasileira quando descoberto e exposto na mídia.

Palavras-chave: Holocausto Brasileiro. Contexto histórico. Causas e consequências.

LIVRO: A MOCHILA DO DINOSSAURO
PROPOSTA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Rafaela de Moraes Ramos (DEI/CEPAE/UFG)
rafaelademorais@gmail.com

Renata Valério Póvoa Curado (DEI/CEPAE/UFG)
renatacurado@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como finalidade apresentar as propostas realizadas com a temática referente à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As atividades ocorreram com o grupo de crianças de 5 e 6 anos no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG, nos últimos meses de 2019, período em que foi possível observar a intensidade das expectativas das crianças em relação ao ano seguinte, sobretudo vislumbrando o desejo de aprender a ler e escrever. A metodologia constituiu-se em priorizar a escuta das crianças nas rodas de conversas, e a partir dos interesses comuns manifestados por elas, propomos a elaboração de um livro, intitulado “A mochila do dinossauro”, que escrevemos coletivamente, e após a impressão, as ilustrações ocorreram de maneira individual por cada criança, com a utilização de diferentes materiais artísticos, tais como lápis de cor, giz de cera, tinta guache, barbantes e linhas, entre outros. A cada página do livro elas relataram o que esperavam da escola, como aulas de ciência e inglês, educação física, recreio, lanches e a aprendizagem da leitura e escrita. O principal objetivo desta proposta foi materializar as problematizações realizadas com as crianças sobre seus anseios e curiosidades em relação às mudanças de espaço físico e também da fase de ensino no ano seguinte. Para tanto, utilizou-se a fundamentação teórica dos autores Vigotski (1998), Luria (1998), Leontiev (1998), Barbosa (2001) e Andrade (2011). É importante esclarecer que a alfabetização e a preparação para a fase seguinte não foi o foco do trabalho. Optamos por não negar o interesse das crianças em relação à leitura e a escrita, e apresentamos para o grupo diversos recursos da sociedade letrada em que estamos inseridos, com o principal foco no entendimento da criança como sujeito e partícipe da cultura que nos cerca. Ao final das intervenções avaliamos que a elaboração do livro proporcionou para as crianças o acesso ao progressivo domínio de vários gêneros da escrita e formas de expressão artístico-cultural, contemplando por meio do livro, os anseios e expectativas das crianças e de suas famílias.

Palavras chave: Educação Infantil. Transição. Letramento.

MUNDO MÁGICO DA LEITURA

Roselene Maria Santana e Souza (PPGEEB/CEPAE/UFG)
rosysouzasantana@gmail.com

Apresentação

A leitura como processo de inserção e integração do sujeito ao seu meio, cumpre um papel fundamental de contribuir para a formação e constituição do leitor. Sabe-se que a escola carrega a maior parcela de responsabilidade de propiciar momentos de experiências de leitura às quais podem ser levadas por toda uma vida. Uma forma prazerosa de maior envolvimento com a leitura se dá pelos livros literários. Pensar em leitura é se deleitar numa proposta que leva a criança a desenvolver o bom hábito de se entregar ao mundo imaginário, o que contribui com o processo criativo de produção oral e escrita, visando a formação de um sujeito pensante, questionador e sonhador.

Metodologia

A proposta é um filme documentário que tem como objetivo envolver a criança e o professor no processo de leitura literária, visando a disseminação do hábito de leitura na escola, bem como em outros espaços extraescolar. Propõe-se um ensaio audiovisual apresentando cenas cotidianas dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Belarmino Essado do município de Inhumas - Go. O foco de cada cena foi o processo de leitura literária desenvolvida no espaço escolar, visando com essa proposta estimular os alunos que ainda não possuem o hábito de leitura, e ou que ainda não se despertaram para tal habilidade. Os vídeos foram produzidos pelos próprios alunos, que em um período de quinze dias desenvolveram a proposta do projeto e coletaram as imagens.

Resultados Alcançados

Foi possível observar um envolvimento de toda a escola, os professores das demais turmas foram convidados à participar de várias etapas do projeto, como a contação de história pela bibliotecária, a feira de leitura onde todos visitaram e ouviram as crianças do 3º ano fazerem a propaganda dos livros literários e nas apresentações teatrais de alguns livros. O cenário observado foi de grande envolvimento de todos e após a conclusão desse projeto, notou-se grande presença dos alunos das demais séries na biblioteca locando livros e fazendo leituras na escola e em suas residências. Essa foi uma experiência muito significativa e o que mais contribuiu para o envolvimento impar, foi a proposta de protagonismo propiciado aos alunos para que eles criassem e gravassem cada cena das realidades vivenciadas no dia a dia da sala de aula. Com certeza as experiências vivenciadas pelos alunos participantes desta, deixaram lembranças que recordarão por toda a vida.

Palavras Chaves: Leitura literária. Livro Literário. Protagonismo.

O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: EXPERIÊNCIA COM O USO DAS TDICS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Fernanda Magalhães Bueno (PPGEEB/CEPAE/UFG)
fernandamabu12@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta experiências de ensino a distância (EAD) na educação básica mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) no contexto da pandemia causada pelo vírus COVID-19, no Brasil, tendo em vista, que as atividades presenciais nas escolas foram suspensas por tempo indeterminado. Pesquisas no setor educacional referente ao uso das TDICs vem sido empreendidas, segundo Moran (2000), desde a década de 1990, com a introdução do computador na escola. Autores com Berloti, Belofony (2009) e outros, também apontam para a necessidade da inclusão das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, mesmo tendo este arcabouço teórico produzido, no cenário pandêmico enfrentado, gestores, professores e alunos se viram sem caminho educacional, no qual todos pudessem trilhar. As TDICs foram apontadas como melhor alternativa, embora o acesso a tecnologias digitais e a internet não abrange todos os alunos e professores do Brasil. No entanto, questiona-se: seria possível adotar as TDICs no processo de ensino e aprendizagem? Buscando alternativas para manter a qualidade de ensino, neste contexto emergencial, em uma escola da rede particular de Goiânia que atende alunos do 6º ano ao ensino médio, buscou-se essa alternativa como meio de dar continuidade as atividades pedagógicas. As experiências com as TDICs passaram de vídeos gravados e disponibilizados na plataforma Youtube, lives no aplicativo Instagram até a salas de reunião na plataforma ZOOM dentro do período de 31 de março de 2020 a 29 de junho de 2020. Neste caminho adaptativo, o período das aulas fora reduzido de 50 minutos para 35 minutos. A alternativa de maior sucesso, entendendo como sucesso a adaptabilidade de alunos e professores, participação e engajamento dos alunos durante as aulas e realização de atividades, foi a adesão de aulas síncronas onde fosse possível ver os alunos e trabalhar com outros materiais midiáticos como imagens, vídeos e projeções de slide, adotando a plataforma que permite salas de reunião. As primeiras e provisórias conclusões apontam que o contato humano no processo de ensino e aprendizagem na educação básica dificilmente será substituído por tecnologias, no entanto, é possível que o professor trabalhe com essa mediação.

Palavras-chave: Mediação. TDCIs. Ensino e aprendizagem.

OBESIDADE INFANTIL NO BRASIL: QUESTÕES POLÍTICAS E SOCIO-ECONÔMICAS

Jullia Rodrigues Cardoso (CEPAE/UFG)
julliarcardoso2004@hotmail.com

Rita de Cássia de Oliveira Reis (CEPAE/UFG)
rita_oliveira_reis@ufg.br

Resumo

Esse trabalho é uma pesquisa de TCEM do ensino médio do CEPAE (UFG) cujo tema é obesidade infantil no Brasil e as questões políticas e socioeconômicas que a envolve. A escolha do tema justifica-se por um interesse pessoal motivado por duas razões. A primeira está relacionada à convivência com um familiar próximo que sofre de obesidade infantil. E a segunda razão deve-se à pretensão em me especializar futuramente na área de nutrição. Esta pesquisa tem como objetivo geral conscientizar as famílias e a sociedade do perigo de tratar a obesidade como algo normal, e esclarecer que isso é uma doença que desencadeia diversos outros problemas, que devem ser discutidos e tratados. Os problemas levantados até o momento são: por que os índices de obesidade infantil (crianças de 5 a 12 anos) cresceram em grandes proporções nas últimas décadas? Qual a influência da genética familiar no aumento dos índices de obesidade infantil? Qual a influência dos pais e da alimentação familiar no processo do aumento de casos de obesidade infantil no Brasil? O método que será utilizado para realizar essa pesquisa será a pesquisa documental e bibliográfica e a aplicação de um questionário. Espera-se como resultado entender as medidas tomadas pelo governo para combater a obesidade infantil e analisar o papel da sociedade nesse processo.

Palavras-chave: Obesidade infantil. Políticas públicas. Sociedade.

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO A DISTÂNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Araújo Larrañaga de Matos (E.M.E.F. Nepomuceno Vieira Brum)
carolinelivra@gmail.com.br

Ellen Janaína Trias Cezarino (E.M.E.F. Nepomuceno Vieira Brum)
ellencezarino@gmail.com

Resumo

Este trabalho discute as possibilidades e os desafios da implementação de aulas a distância, em tempo de pandemia, em uma comunidade desprivilegiada economicamente de uma escola municipal de Ensino Fundamental de Sant'Ana do Livramento-RS. O relato de experiência visa apresentar a realidade de considerável parcela da população brasileira, representada por 130 alunos, divididos em 78 famílias, os quais, majoritariamente, não possuem acesso deliberado e contínuo à rede de Internet e a aparelhos celulares ou computadores. Fundamenta a proposta uma discussão apresentada sobre a influência da atuação docente no desenvolvimento social dos estudantes (FREIRE, 1997, 1997, 1997, 1998). A proposta metodológica está pautada em uma pesquisa-ação baseada em métodos qualitativos, que busca, pela intervenção docente e pela atuação dos membros de uma comunidade escolar, compreender e atuar em uma realidade para modificá-la. A intervenção é parte de uma ação conjunta entre gestores, coordenação, docentes, alunos e seus responsáveis para assegurar a continuidade dos estudos a distância e, sobretudo, o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. O trabalho foi dividido em quatro etapas que contemplaram a adequação dos objetivos e dos planejamentos da escola em geral para cada turma do Ensino Fundamental e a implementação de atividades não presenciais. A primeira etapa do trabalho contemplou a visita às 78 famílias dos alunos e o levantamento de quais eram as possibilidades de envio de aulas por meio da rede de Internet. De posse da informação de que apenas 30% dos alunos possuem acesso esporádico à rede, partimos para um novo momento, o de enviar atividades impressas, a cada 15 dias, aos estudantes. Em continuidade, concomitante à entrega de materiais, partimos para o levantamento acerca das potencialidades e dos desafios encontrados pelos estudantes na compreensão e execução das atividades propostas, uma vez que o contato com as famílias se dá apenas pela via escrita e no ato de entrega de materiais. O quarto momento contempla o acompanhamento do alcance dos objetivos estipulados para o ensino a distância e o replanejamento de novas ações. Os resultados da intervenção apontaram para a exposição das grandes diferenças sociais existentes na sociedade brasileira, as quais impossibilitam que os alunos tenham acesso a aulas online; não há preparo governamental para o enfrentamento de crises sociais que afetam a educação; o professor precisa reinventar sua prática para alcançar seus alunos. Concluímos que é imprescindível o investimento público em comunidades carentes a fim de diminuir os abismos sociais.

Palavras-chave: Educação. Diferenças sociais. Pandemia.

Referências

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

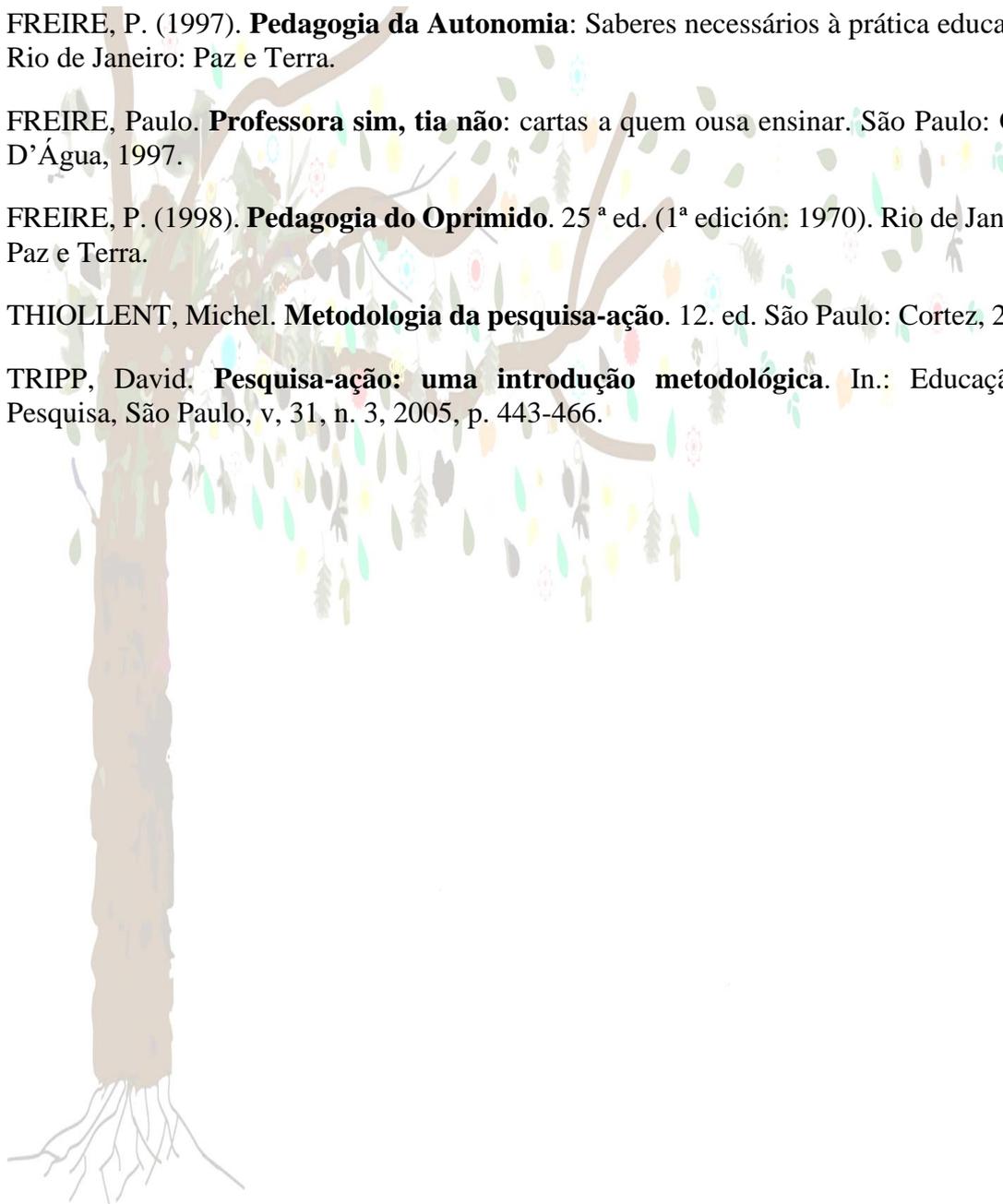
FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In.: Educação e Pesquisa, São Paulo, v, 31, n. 3, 2005, p. 443-466.



PROJETO AUDIO VISUAL: UMA FLOR NASCE NA RUA

Samuel Rodrigues (PPGEEB/CEPAE/UFG)
samrodrigues@hotmail.com

Rafael Serpa Gualberto Rodrigues (CEPAE/UFG)
favodemelg@gmail.com

Apresentação

Depois de pesquisar um pouco, decidimos fazer um videoarte, com o objetivo de fecundar uma reflexão sobre aspectos comunicativos urbanos. A proposta é uma crítica do caos e do desmatamento ocasionado pela construção do BRT - Bus Rapid Transit. Nesse sentido, enquanto artista e cidadão da cidade de Goiânia, pretendemos intervir nesse espaço público (construção do BRT) com o intuito de ressignificar o lugar com os lambe-lambes - cartazes artísticos de tamanhos variados que são colados em espaço público. Com isso pretendemos levar arte para o dia a dia nas ruas em meio a esse caos, em meio à transitoriedade da vida urbana e a precariedade dos materiais utilizados, com um viés crítico frente a essas construções.

Visão Original

O Bus Rapid Transit (BRT) Norte-Sul foi projetado para agilizar o serviço de transporte coletivo em Goiânia. A construção teve início em 2017 e segue seu ritmo em doses homeopáticas, com muitas críticas e gastos do dinheiro público. O projeto estabelecia a entrega de um corredor exclusivo com 21,8 km de extensão, interligando as regiões sul e norte da capital, e o investimento inicial foi de R\$ 274 milhões. Sobre as mudanças, a sociedade aponta que os corredores antigos eram mais bonitos e funcionavam. A comunidade da região norte, por exemplo, utilizava a Goiás Norte para fazer atividades físicas em meio às árvores. Um dos grandes problemas é o acúmulo de lixo e poeira que vai direto para dentro das lojas, sendo que alguns comerciantes chegaram a fechar as portas, além dos diversos acidentes no trânsito devido aos desvios e canteiros de obra. Além de todos esses problemas, o fato do desmatamento de várias árvores praticamente não é comentado. Abordar esse desmatamento em prol de um desenvolvimento gera modificações tanto no cotidiano da cidade quanto em sua paisagem.

Proposta do documentário

Pretende-se misturar registro visual com audiovisual focado no prejuízo ambiental em torno desses locais, configurando imagens do antes e depois, juntamente às imagens da intervenção urbana realizada nos canteiros de obra. O elemento central deste documentário é a mudança da paisagem, causada pelo desmatamento para construção do BRT.

Eleição e Descrição dos Objetos

- Lugares e paisagens: mudança/transformação (memória)
- Entrevistas: relatos das pessoas que convivem com essas transformações
- Intervenção: colar lambe-lambes de árvores e plantas na parte interdita onde desmataram várias árvores para a construção de uma via para ônibus (BRT).

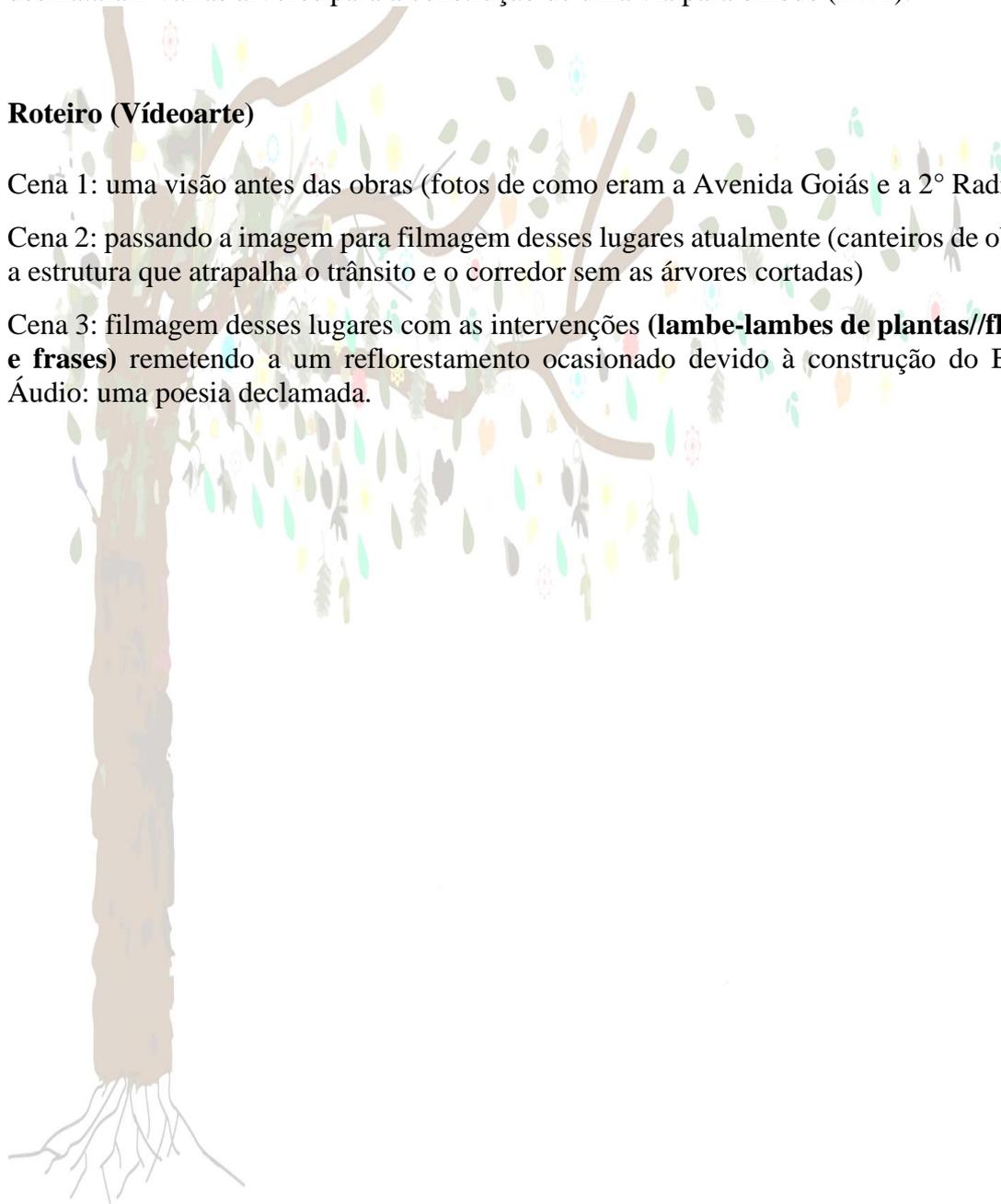
Roteiro (Vídeoarte)

Cena 1: uma visão antes das obras (fotos de como eram a Avenida Goiás e a 2º Radial).

Cena 2: passando a imagem para filmagem desses lugares atualmente (canteiros de obras, a estrutura que atrapalha o trânsito e o corredor sem as árvores cortadas)

Cena 3: filmagem desses lugares com as intervenções (**lambe-lambes de plantas//flores e frases**) remetendo a um reflorestamento ocasionado devido à construção do BRT.

Áudio: uma poesia declamada.



PSICOPATIA E CINEMA: ANÁLISE DA OBRA “HANNIBAL – A ORIGEM DO MAL”

Bárbara Gabriela Cardoso (CEPAE/UFG)
babygabriela2003@gmail.com

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (CEPAE/UFG)
fernandes_fabiana@ufg.br

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados parciais sobre a pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão do Ensino Médio/TCEM, disciplina obrigatória para a provação do EM do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE. Selecionamos como nosso tema de estudo o transtorno de personalidade antissocial, também nomeado como psicopatia. Este termo é utilizado para caracterizar o indivíduo que não possui sentimentos, remorso ou qualquer tipo de laço social que possa uni-lo a um grupo, conforme explica Silva (2008). Entretanto, são muito inteligentes, habilidosos, conseguem manipular suas vítimas e atraí-las para armadilhas perfeitamente planejadas. A atração pelo perfil do psicopata está transformando-se em uma tendência social e, com isso, passa a ser representado no cinema de forma romantizada, incompleta, com distorções e características que levam ao seu enaltecimento, esclarece Hare (2009). Com base nesse contexto, nosso objetivo geral será identificar os recursos midiáticos utilizados ao construir a imagem do psicopata em obras cinematográficas e sua influência na recepção/aceitação por parte do público. Como objetivos específicos, teremos: estudar os conceitos e características que envolvem a psicopatia e averiguar como se dá o processo de idealização ou idolatria do personagem. No capítulo destinado ao referencial teórico apresentamos: os conceitos de psicopatia; seus tipos, graus e complexidades; questões genéticas e traumas; mídia e construção de personagens psicoativos. A primeira etapa da pesquisa foi realizada a partir da leitura de livros, artigos, teses e dissertações que abordam a psicopatia em diferentes aspectos, proporcionando um perfil do indivíduo com personalidade antissocial. Na segunda etapa, pesquisa documental, selecionamos trechos do filme “Hannibal: a origem do mal” e analisamos a forma de apresentação do personagem, os recursos que levam a sua romantização e como se dá o processo de construção do perfil do psicopata. A partir da realização da pesquisa, concluímos parcialmente que nas mídias há uma crescente demanda por personagens psicopatas romantizados e que muitas pessoas os idolatram invertendo seus papéis, indo de vilões a mocinhos. Como consequência, indivíduos de todas as idades acabam desejando tornar-se um psicopata no intuito de bloquear ou extravasar seus sentimentos.

Palavras-chave: Romantização da psicopatia. Recursos midiáticos. Construção de personagens.

RODA DE MÚSICA: IMPORTANTE FERRAMENTA NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

Tereza Borges de Jesus Rodrigues (Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo)
terezaborgeslinda74@gmail.com

Resumo

O presente projeto “Roda de música: importante ferramenta no processo do desenvolvimento psicossocial do aluno portador de deficiências múltiplas”, implantado no Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo, na modalidade de ensino Educação Especial de Jovens e Adultos (EEJA), visa atender alunos com deficiências múltiplas (visual, física, motora, intelectual, linguagem e comunicação) e tem como objetivo proporcionar aos educandos melhor qualidade de vida nas áreas afetadas e também amenizar os prejuízos ocasionados pelas deficiências apresentadas. Importante salientar que as causas dessas deficiências podem ser de origem congênita ou adquirida. Nessa perspectiva, ressaltamos que a música exerce um valor de suma importância e é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas dimensões, a necessidade de se trabalhar as áreas intelectual, física, emocional, social e cultural, sendo levada em consideração a capacidade do aluno em lidar com seu corpo, bem-estar, emoções, relações sociais, cidadania, identidade cultural, capacidade criativa de argumentação e comunicação. Para atingir os objetivos propostos pela BNCC, foram estabelecidas 10 competências que deverão ser trabalhadas ao longo da vida, sendo elas (ligada a unidade temática música) competência 1- conhecimento; 3 - repertório cultural; 4 – comunicação; 8 – autoconhecimento e autocuidado e 9 – empatia e cooperação. Sabendo que a música é uma ferramenta que proporciona a produção do conhecimento e de acordo com estudos científicos, a mesma apresenta os seguintes benefícios: estimula as funções mentais superiores, atenção/concentração, memória, coordenação motora, ritmo, lateralidade, percepções, acuidade auditiva, socialização, disciplina, corporeidade, equilíbrio emocional, sensorialidade, aumenta a autoestima, autonomia, motivação, bem-estar físico e emocional, organização e estruturação do pensamento, linguagem e comunicação, relações inter e intrapessoal, expressa seus conflitos, cria laços afetivos com seus pares, professores, interage com o grupo e ameniza seus traumas ocasionados pelas deficiências. É importante salientar que a música é uma das linguagens da disciplina arte e que faz parte do nosso cotidiano, seja por meio das mídias, rádio, televisão, nas ruas, igrejas, cinema, sem deixar de mencionar que faz parte do ambiente educacional, podendo ser instrumento de lazer, comunicação, socialização e também pode ser utilizada como vínculo afetivo entre aluno – professor – aluno. O educador deverá utilizar metodologia que promove e respeita os limites e potencialidades do sujeito, pois todo aluno é um ser único, possui sua própria especificidade e liberdade que devem estar ajustadas com o meio social do grupo, da comunidade e também ao processo pedagógico. Buscamos, assim, fazer um levantamento bibliográfico, pesquisa exploratória, uma aula será ministrada uma vez por semana com duração de uma hora e meia.

Palavras-chave: Deficiências múltiplas. Música Psicossocial.

VOLTA AO MUNDO PELOS PAÍSES DA LÍNGUA INGLESA

Greyce Roberta de Souza (Centro Paula Souza - ETEC)
greyce@professor.sp.gov.br

Thais Aparecida de Castro Ramos Pollice (Centro Paula Souza - ETEC)
thais.ramos25@etec.sp.gov.br

Resumo

Este projeto tem como objetivo interagir o componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês com outros componentes, tais como História, Geografia, Educação Física, Biologia e Informática. Visa também, fazer com que os alunos conheçam um pouco de outras culturas e costumes, que desenvolvam sentimentos de empatia, respeito e relação amigável com outros povos. Alunos divididos em grupos devem apresentar um seminário mostrando características históricas, geográficas, costumes, cultura, música, danças, esportes, hino nacional, entre outros, dos países que têm a língua inglesa como língua oficial. Os slides apresentados devem estar escritos em inglês e a apresentação oral pode ser feita em língua inglesa e/ou portuguesa. Ao final da apresentação que dura aproximadamente 30 minutos, eles devem servir um prato típico do país para todos os alunos da sala, gerando assim, um momento de integração “entre os povos”, já que cada grupo representa pessoas de cada país. É observado a interação de escola e família, possibilitando assim um maior envolvimento entre ambos, já que as famílias acabam por se envolver na preparação do seminário, como na composição da bandeira, na preparação do prato típico, elaboração de roupas, entre outros.

Palavras-chave: Língua inglesa. Interdisciplinaridade. Interação.

XADREZ DESCOMPLICADO

Sirley Aparecida de Souza (CEPAE/UFG)
sirley_souza@ufg.br

Rony de Paula Mendonça (CEPAE/UFG)
rony50@gmail.com

Introdução

O propósito do projeto de extensão Xadrez Descomplicado é “espantar”. Segundo Rubem Alves o papel do professor é ensinar a criança a pensar. Nisso consiste o xadrez – provocar a criatividade na criança. Segundo Dauvergne (DAUVERGNE, 2000) “... o xadrez é uma das ferramentas educacionais mais poderosas para fortalecer a mente das crianças”. Dauvergne defende que as crianças podem aumentar a concentração, a paciência e a perseverança, bem como, desenvolver a criatividade, intuição, memória e a habilidade de analisar e deduzir, dado um conjunto de princípios gerais aprendendo a tomar decisões e resolver problemas de forma mais flexível. Sendo o xadrez uma atividade esportiva, a mesma possibilita à criança o auxílio do seu desenvolvimento tanto intelectual como motor e social. Neste ponto, vale lembrar o pensamento vygotskyano, segundo o qual as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas quando se modifica os instrumentos de pensamento disponíveis para uma criança. Na verdade, o jogo de xadrez é mais um método do que um conteúdo. O aprendiz de xadrez aprenderá a pensar e tomar decisões. A ideia é envolver as crianças no jogo com seriedade e dedicação, canalizando e racionalizando sentimentos de ansiedade, raiva e frustração.

Desenvolvimento

Esta proposta diferentemente dos anos de 2017 e 2018, onde as crianças recebiam, em duplas, um tabuleiro e as respectivas peças, neste ano de 2020, será dada uma maior amplitude ao projeto com vistas a alcançar comunidades circunvizinhas do CEPAE/UFG. O impacto do vírus COVID-19 reverberou acintosamente nossas ações. Uma reconfiguração do projeto está sendo pensada e processada. Esse *Fórum* faz parte desse momento de reflexão e refacção. Agora, num formato totalmente digital. A expectativa dessa nova configuração é que alcance maior número de participantes considerando que as crianças, agora, poderão contar com o auxílio dos membros de suas famílias em colaboração, nas jogadas.

Recursos

Para cada etapa, alguns recursos serão essenciais: aparelhos celulares, ou, tablets, ou, computadores. Pacote de dados. Busca por aplicativos específicos; Promoção de filmes (curtas e longas) seguidos de debates por meio de plataformas (Google meet, Instagram, Facebook, Zoom, e outras plataformas). O aplicativo do jogo de xadrez eletrônico “Magnus” é uma das ferramentas indispensáveis, para avaliar o desempenho e nível dos enxadristas.

Considerações Finais

As crianças envolvidas no projeto nos anos de 2017 e 2018 responderam muito bem a proposta, por essa razão, a equipe se sente motivada para dar andamento no projeto, inclusive na modalidade remota e, conseqüentemente valerá a pena ser pensado e

discutido na e pela comunidade de educadores e, mais, com todos que atuam na área do ensino na Educação Básica.

Palavras-chave: Projeto de extensão. Xadrez descomplicado. Fortalecimento da mente.





TEXTOS DETALHADOS

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR

Josivânia Sousa Costa Ribeiro (UFT)
josivaniascr@uft.edu.br

Maria José de Pinho (UFT)
mjpgon@uft.edu.br

Resumo

O presente artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “A Formação Continuada de Docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel: na perspectiva da complexidade e da Transdisciplinaridade” e teve como objetivo principal contextualizar a formação continuada dos docentes do CMEI Carrossel, verificando se a iniciativa contemplava os fundamentos da complexidade e da transdisciplinaridade. A pesquisa foi ancorada no estudo de caso, de caráter exploratório, apoiado na abordagem qualitativa. Neste recorte apresentaremos a relevância do processo de formação continuada de docentes da educação infantil na perspectiva complexa e transdisciplinar. Portanto, evidenciou-se alguns aspectos que necessitam ser ampliados ao processo formativo com vista a uma educação mais integrada e humana e para tanto, urge superar a formação arraigada no paradigma tradicional em que as práticas são baseadas na fragmentação do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação docente. Complexidade e Transdisciplinaridade.

Justificativa

A sociedade contemporânea requer uma educação que contemple as situações complexas e transdisciplinares, ou seja, uma educação que interliga os conhecimentos, que valoriza os sujeitos em todas as suas multidimensionalidades. Neste sentido, os docentes precisam libertar-se da visão newtoniana cartesiana, linear, reducionista e fragmentada que persiste em permanecer em alguns processos de formação docente.

É fundamental que os docentes que atuam na educação infantil possam conhecer o processo de desenvolvimento da criança pequena, como se dá a sua aprendizagem, como as crianças pequenas interagem, como planejar e organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças e compreender as demandas do contexto contemporâneo. Esses elementos são possibilitados por meio da reflexão e atuação nos processos de formação continuada.

Propiciar a formação continuada dos docentes na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade revela-se de suma importância, dado à docência desenvolver atividades complexas e demandar dos educadores uma postura formativa comprometida com o contexto social.

A formação docente na educação infantil na perspectiva complexa e transdisciplinar

A formação continuada dos docente deve possibilitar uma visão global dos processos, rompendo com os modelos de formação arraigados em meios segmentados e fragmentados e buscar um novo paradigma que vislumbre a religação dos saberes e uma formação que prestigie os sujeitos em suas multidimensionalidades para uma construção educacional mais humana e integrada ao contexto contemporâneo. Segundo Imbernón (2015) uma nova formação deve estabelecer “mecanismos para desaprender e, então voltar a aprender. Devemos nos introduzir na teoria e na prática de formação sob novas perspectivas: as relações entre os docentes, às emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação [...]” (IMBERNÓN, 2015, p. 77).

Partindo dessa premissa, é perceptível que a concepção docente para atuar no século XXI, modificou-se substancialmente: antes o docente era considerado o detentor do saber e da experiência, atualmente ele é considerado o mediador do processo ensino aprendizagem – docente e estudante são protagonistas do processo educacional não há uma relação verticalizada ambos compartilham conhecimentos e experiências.

Desta forma, é imprescindível que o processo formativo tenha uma concepção de construção coletiva que se dá por meio da dialogicidade, da escuta sensível, da relação com outro, com os pares, enfim, que todos possam apreender compartilhando experiências e vivências. Assim, é preciso abolir o isolamento profissional e valorizar a participação de todos que inclui os saberes dos docentes e dos estudantes para uma tessitura que promova uma educação harmônica e integrada.

A formação docente é necessária não apenas para o aprimoramento da ação profissional ou a melhora da prática pedagógica. A formação defendida por Kramer (2005, p. 128) é “como um direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”. Entretanto, as implementações devem ser dialogadas e realizadas em conjunto, a partir das práticas vivenciadas no contexto da educação infantil.

A ciência moderna² permeou-se em uma concepção de educação tradicional em que o ensino é preconizado com base na fragmentação e na especialização do conhecimento. No entanto, a complexidade nasce em tempos de crise e desafios, ensinando a conviver com as incertezas e contradições. A epistemologia da complexidade compreende a realidade como sendo multidimensional dada sua constituição complexa. A esse respeito Morin (2000) esclarece que “*complexus* significa o que foi tecido junto: de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo” e acrescenta “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p. 38).

A transdisciplinaridade transcende as fronteiras disciplinares conforme conceitua Nicolescu (1999): A *transdisciplinaridade* como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 53, *grifo do autor*).

Aclarados os conceitos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade educar crianças pequenas nestas perspectivas é possibilitá-las a trilhar um caminho em que as vivências sejam interativas, cooperativas, solidárias e criativas. Neste contexto de ensino-aprendizagem a criança possa ser protagonista do seu processo, no entanto, este processo deve haver espaços/planejamento para que as crianças questionem, investiguem, problematizem e juntos possam construir hipóteses, conhecimentos.

A educação infantil pautada na transdisciplinaridade de acordo com Pujol (2008) não reduz a forma de aprender “ao conhecimento demonstrativo, mas estão entre, através e além do conceito disciplinar” (PUJOL, 2008, p. 336). Portanto, vale proporcionar e considerar outros saberes além do estabelecido pelas disciplinas que visam integrar, religar e garantir uma aprendizagem integral das crianças, dando sentido ao saber constituído.

² Segundo Nicolescu (1999, p. 14) a ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão do mundo. Ela está fundamentada numa ideia, surpreendente e revolucionária para a época, de uma separação total entre indivíduo, conhecedor e a realidade, tida como completamente independente do indivíduo que a observa.

O papel do docente como mediador e provocador instigando os estudantes a religarem os saberes e a vivenciarem as experiências cognitivas, sensitivas, amorosas e solidárias em que valorizem a si próprio, o outro, as relações, a natureza e se reconheça como um ser vivo capaz de cuidar, preservar e construir um mundo mais humano para todos. Neste sentido, a formação docente continuada é considerada determinante para compreensão e disseminação de práticas formativas em que contemplem ações complexas e transdisciplinares.

Metodologia

Para a tessitura metodológica da pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel, elegeu-se o tipo de pesquisa estudo de caso, com natureza exploratória e abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram os docentes que atuavam no CMEI no período compreendido entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018, as técnicas utilizadas para a triangulação dos dados foram análise documental, observação e entrevistas.

Resultados Obtidos/ Considerações

Este trabalho propôs a reflexão sobre relevância da formação continuada dos docentes da educação infantil – primeira etapa da educação básica - na perspectiva dos fundamentos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade.

Os dados apresentados na presente pesquisa, evidenciou-se que a formação continuada dos docentes ainda é arraigada por características do paradigma tradicional elencados por meio das narrativas dos docentes, evidenciou-se que o fato preponderante apresentado pelos docentes é o sentimento de exclusão ao denominá-los como objeto do processo formativo, conforme relatos “Eu me vejo mais como objeto” (D5); “*Eu quero me ver como sujeito [...]*” (D7). Contudo, a epistemologia da complexidade e da transdisciplinaridade resgata e integra o sujeito esquecido pelas epistemologias tradicionais e considera-os como protagonistas do processo.

Parte desta insatisfação decorre da invisibilidade dos docentes ao não serem consultados quanto aos seus anseios, dificuldades e necessidades em relação à proposta curricular e metodológica da formação ofertada aos docentes.

Nesse sentido, vislumbra-se uma educação mais integrada, pautada na religação dos saberes e na valorização da subjetividade e no protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem em detrimento a uma educação arraigada pelo

paradigma tradicional em que concebe os docentes/estudantes como meros receptores do conhecimento sem possibilidades criativas ao desconsiderá-los como sujeitos capazes de criar, de contextualizar, de transformar, de inovar, enfim, de propor melhorias para si, para o contexto local e concomitantemente para o planeta.

É preciso compreender a educação permeada pela formação continuada baseada nos fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da complexidade e da transdisciplinaridade, aqui apresentadas como um caminho possível ao entrelaçamento dos saberes e a integração dos seres em sua inteireza e uma construção coletiva de melhorias e mudanças que visem a harmonia, a tolerância, a solidariedade, a cultura da paz e a cidadania planetária.

Referências

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 75-82.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

Edgar Morin. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Barasab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PUJOL, Maria Antonia. A transdisciplinaridade na Educação Infantil. In: TORRE, Saturnino de la (Dir.); PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida (Coord.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução Suzana Vidigal. São Paulo: TRION, 2008.

A TENDÊNCIA EDUCACIONAL POSITIVISTA EM CONTRASTE COM A FORMAÇÃO HUMANA

Tomás Dias d'Abreu (CEPAE/UFG)
tomasdias26.ufg@gmail.com

Deise Nanci de Castro Mesquita (CEPAE/UFG)
mesquitadeise@ufg.br

Introdução

Este Trabalho de Conclusão de Ensino Médio (TCEM) busca compreender, a partir de uma proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a seguinte questão: “Se e como uma escola que valoriza as diferenças e reconhece as individualidades pode potencializar o desenvolvimento de todos os envolvidos?”. Para tanto, apresentarei e analisarei o Projeto de Ensino e Pesquisa: *AEE: alegria de estudar com equidade*, desenvolvido por duas graduandas e dois secundaristas pesquisadores de iniciação científica, durante o 2º semestre de 2017 e o 1º semestre de 2018, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG).

O objetivo desse AEE foi explorar e potencializar as capacidades cognitivas e criativas de todos os envolvidos, a partir de uma perspectiva sistêmica de educação inclusiva, oferecendo vinte vagas para qualquer aluno dos 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, e não somente aos considerados “atrasados” dentro de seus ciclos educacionais regulares, diagnosticados, ou não, com síndromes, transtornos, distúrbios mentais, ou outras razões passíveis de causar, segundo o senso comum, “um impacto negativo” na cognição desses indivíduos ou aos grupos a que pertencem.

Produzidos durante o Projeto AEE, os dados deste trabalho foram retirados de meus diários de campo usados no estudo da problemática da pesquisa e tomados como elementos-chave para a compreensão do que chamei “Tendência Educacional Positivista em Contraste com a Formação Humana”. Na época, esta questão me levou a pesquisar sobre a temática da educação inclusiva, porque ganhou força dentro de nossa Unidade, o Cepae, em um movimento impulsionado pela inserção, cada vez maior, de alunos com necessidades especiais nas escolas básicas regulares.

As observações feitas aqui foram baseadas nos três pilares do pensamento sistêmico de Vasconcellos (2002): complexidade, instabilidade e intersubjetividade; bem como na ótica inclusiva de educação de MANTOAN (2003). Tais referenciais foram

apresentados respectivamente nos livros: “Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência” e “Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?”, que serão explicitados durante os relatórios a seguir, escritos durante o 2º semestre de 2017 e o 1º semestre de 2018.

AEE, Inclusão e o Pensamento Sistêmico

Meus três colegas de projeto e eu planejamos duas atividades para o primeiro encontro do AEE. A primeira atividade que realizamos foi chamada por nós de “quebra gelo”, e se constituiu de uma dinâmica de apresentação entre todos os presentes no momento. Esta atividade tinha o papel crucial de promover uma interação geral entre os membros do grupo, para tentar criar um ambiente receptivo e amistoso, evitando manter condicionadas as barreiras sociais mantidas entre os alunos de séries distintas e os PNEs (Portadores de Necessidades Especiais). Já a segunda atividade consistiu em uma dinâmica para a apresentação das intenções do projeto e do pensamento sistêmico que ainda irei apresentar mais adiante.

A primeira dinâmica tinha três objetivos, o primeiro era quebrar o gelo inicial entre todos os envolvidos, já que havia desde crianças de doze anos até monitores de vinte e oito anos de idade, pessoas de turmas, tamanhos, origens e com condições distintas, envolvidos no trabalho. Por isso, entregamos um pedaço de papel para cada aluno e pedimos para que preenchesse com:

- 1) Idade:
- 2) O que mais gosta de fazer?
- 3) Se fosse um animal, que animal seria? Por quê?
- 4) O que as pessoas mais gostam em você?

Depois, os papéis foram recolhidos e redistribuídos aleatoriamente, assim cada um teria de ler o papel que recebeu e, uma vez que estivessem todos sentados em círculo, deveria tentar adivinhar quem era o autor das informações. É neste ponto que se encaixaria o segundo objetivo, pois as perguntas, além de servirem para instigar as crianças a tentar enxergar todos ali presentes evitando a exclusão, teriam o papel de apresentar algumas características de cada pessoa com quem futuramente trabalharíamos todos.

Em relação a estes dois primeiros objetivos, foi perceptível que todos demonstravam se divertir, se soltar e interagir entre eles, dando atenção e demonstrando

interesse na atividade, o que aparentemente evitou futuras situações de exclusão. E, a partir das respostas, seriam identificados respectivamente aspectos da personalidade individual e de qualidades, como criatividade, proatividade, sensibilidade, habilidades em atuação, desenho, dentre outras. Já o terceiro objetivo consistia em motivar os alunos a fazerem julgamentos e análises sobre os outros membros do grupo; uma forma de criar um gancho para uma terceira dinâmica.

Para a terceira dinâmica o plano foi conseguir uma forma de unir o primeiro momento do encontro com uma apresentação prática dos objetivos do trabalho, demonstrando o que queríamos dizer com: “um grupo inclusivo de pessoas buscando aprender juntas”, tal como havíamos anunciado durante a abertura das inscrições, quando fomos visitar e convidar os alunos a participarem do projeto nas salas de aulas do CEPAE, semanas antes.

A atividade consistia em fazer uma construção conjunta da objetividade de um item que selecionamos previamente, para tentar exemplificar para as crianças os três pilares do pensamento sistêmico que Vasconcelos (2002). Sendo assim, colocamos todos os alunos em roda, com o livro “Quem Roubou o meu Futuro”, de Sílvia Orthof, ao centro. Cada aluno receberia a ponta de um barbante e deveria fazer uma observação sobre o livro, sem, no entanto, ler mais do que as informações da capa, repetir uma informação e negar algo que já foi dito

Feito isso, o aluno deveria passar o barbante para outra pessoa de sua escolha, que repetiria o processo até que todos assim tivessem procedido. Desta maneira eles estariam construindo uma rede de relações interconectadas com o objeto e todos ali presentes, possivelmente, constatariam que:

- O conhecimento acerca do objeto expandiu-se em relação ao que era conhecido antes (complexidade)
- O resultado é fruto dos esforços e da colaboração de todos, logo o conhecimento é mais complexo e completo do que cada uma das partes poderia deduzir sozinha (intersubjetividade)
- Uma vez feita a expansão do conhecimento através de múltiplas subjetividades, ocorre uma transformação quanto ao ser do objeto observado, e, por depender de todos os elementos que o definiram para que existisse como tal, seria diferente caso algum dos componentes também o fosse, mas ainda se manteria igualmente concreto mesmo que alguma das relações fosse diferente (instabilidade)

Dito de outra forma, o pensamento sistêmico é uma proposta de revolução científica e paradigmática quanto à forma que nós humanos observamos, analisamos e experimentamos a realidade.

O segundo encontro deu início ao primeiro trabalho de produção que fizemos com os alunos. Nós, monitores, tomamos o mesmo livro da atividade anterior “Quem roubou o meu futuro” e o dividimos em capítulos que deveriam ser entregues a grupos de quatro a cinco pessoas (alunos + um monitor).

Estes grupos deveriam ler e reproduzir o trecho do texto recebido, de maneira livre, utilizando-se de qualquer recurso que quisessem, com o objetivo de provocar uma inclusão entre todos, atender aos interesses dos próprios alunos e estimular o uso de habilidades individuais para uma produção coletiva. Também era importante que houvesse a compreensão dos membros quanto à atividade anterior, para que mesmo sem a consciência e o conhecimento teórico sobre o pensamento sistêmico, pudessem notar a complexidade do grupo e sua instabilidade, para a criação de uma rede de intersubjetiva que culminasse em um trabalho final que traduzisse suas potencialidades.

Os grupos então foram formados e no grupo em que eu estava os garotos tinham interesse em quadrinhos, mas por conta do ritmo dos alunos eu acabei cometendo um grande erro. Sugeri que eles mudassem a proposta, disse a eles que o volume de trabalho seria muito grande e não acreditava que conseguiríamos finalizar para o próximo encontro. Só depois percebi que minha interferência acabou sendo grande demais, comprometendo a autonomia, no entanto, a sugestão veio e foi acatada pelo coletivo (uma vez que eu também fazia parte do grupo). Minha preocupação era real e, ao final, o resultado foi muito satisfatório.

No que diz respeito ao meu grupo, conclui que a atividade foi um sucesso, atingindo um alto grau de colaboração e inclusão entre os membros, o que propiciou o diálogo entre as intersubjetividades, produzindo um trabalho diverso e complexo, que na minha percepção expressava bem os aspectos individuais dos membros do grupo, e em especial o talento natural de um deles, que tornou todo o sistema extremamente rico.

No quarto encontro tínhamos um momento de ensaio geral e por fim assistiríamos ao fruto do trabalho de cada grupo. Quando saímos para o ensaio final, o garoto “G” estava doente, há dias, e não pode vir. Como resultado, o grupo ficou desfalcado e não teve autonomia para se organizar, mesmo com minhas instruções para que ensaiassem e tomassem iniciativas sem a minha interferência.

Conseguimos rearranjar a cena, mas ela ficou pouco expressiva, diferentemente dos ensaios que havíamos feito na semana anterior. Ainda assim, toda a proposta ficou muito original, por conta da dramatização sem uso de palavras e pelos figurinos, e pelo uso dos sons, embora tenhamos tido dificuldades para passar a mensagem de maneira clara, pela falta de um dos personagens.

Chamo a atenção para esse resultado como uma evidência de que, realmente, a ausência de um dos componentes e subjetividades do sistema original provoca instabilidade, apresenta um produto final menos complexo.

Seguindo com as apresentações, tivemos outros dois grupos de teatro. O primeiro narrava o momento em que a protagonista do livro tentava entrar para um grupo com outras quatro amigas, que a excluía e a rejeitavam. Esta mensagem foi passada muito bem, pois durante o ato ficou claro o clima de exclusão e as relações de afinidade e poder entre elas, com vários momentos de abuso de poder e autoridade. O que evidenciou uma ótima organização, interpretação de texto, coesão, atuação e, ironicamente, inclusão. No entanto, era possível vê-las sempre discutindo ou brigando enquanto ensaiavam, por questões relativas à apresentação, como os papéis ou as ações que os demais membros do grupo deveriam fazer.

O terceiro grupo era um “semi-improviso”, eles prepararam uma cronologia básica dos acontecimentos de seu texto, mas os diálogos foram improvisados. Esta proposta foi extremamente coerente com a cena, já que se tratava de uma conversa entre a protagonista e o grupo de teatro em que ela tentava entrar. Então o diálogo e a interação entre os membros do grupo ficaram extremamente naturais e fluidas. Porém, como o grupo era todo masculino, o monitor do grupo sugeriu que ele fizesse a protagonista usando uma peruca. O resultado foi um assustador episódio de assédio moral, uma violência distribuída por um garoto com menos de treze anos de idade, que humilhava e ridicularizava a figura feminina, reproduzindo a misoginia de uma forma que eu não imaginava ser possível entre crianças, as mesmas crianças que riam sem conseguir compreender a gravidade do que acontecia ali. O monitor ficou extremamente irritado, pois também não imaginava tamanha humilhação.

O que mais me assustou foi a maneira com que todo o grupo se divertia, ria e, até mesmo depois da saída da personagem ridicularizada, utilizava as habilidades e talentos de cada integrante, como a espontaneidade e a criatividade, que de fato eram muito bem explorados por eles, como ferramentas para transformar aquela pessoa em um motivo de chacota e escárnio generalizado.

Conclui desta apresentação que os pilares sistêmicos podem ser usados não só para incluir, mas também excluir, segregar, abusar e violentar outras pessoas, mesmo partindo de crianças. É possível que a complexidade das intersubjetividades aja em conjunto, usando de suas individualidades justamente para causar sofrimento.

Nesse dia, ainda tivemos um grupo de vídeo, que reproduziu sua cena usando bonecos feitos por eles, para representar um relato do diário da protagonista. Mas, infelizmente, não consegui reaver o vídeo com as colegas de equipe para fazer a avaliação, como nas demais apresentações.

Foi a partir do quinto encontro que decidimos iniciar uma outra etapa deste AEE: trabalhar a sensibilidade e empatia como forma de tentar combater as violências que haviam ocorrido durante os encontros. Além da apresentação de improviso que se transformou em assédio moral, notamos uma constante hostilidade na forma como eles se comunicavam, sempre aos gritos, passando por cima uns dos outros.

Tal atitude ainda viria a se apresentar em alguns encontros depois, durante o trabalho em grupo seguinte, na forma de constantes desentendimentos, posturas agressivas de alguns integrantes, em uma situação de exclusão com um dos alunos.

Também, queríamos investir em atividades que ajudassem a superar a dificuldade de expressão dos alunos, como naquele primeiro encontro, em que as crianças simplesmente não sabiam o que sentiam a respeito do livro. No encontro em questão, queríamos saber o tamanho da dificuldade que os alunos tinham em entender seus próprios sentimentos. Assim, decidimos levá-los para a biblioteca da escola, pedimos para que listassem todos os sentimentos, sensações e emoções que conheciam, separadamente, ou seja, que fizessem uma contabilidade da repetição das palavras, e notamos que sentimentos como alegria e paixão se misturavam com sentimentos como alegria e amor, da mesma forma que sensações como calor eram misturadas com sentimento de agonia. Notamos também que o vocabulário acerca da temática era bem limitado, apresentando nenhuma ou poucas vezes palavras como angústia, alívio, agonia, conforto, raiva, paz, dor, prazer, irritação, ansiedade, satisfação etc.

Acreditávamos que esse desconhecimento dos aspectos do sentir humano não era apenas um fator ligado à idade, pois, afinal, todos ali já haviam entrado ou estavam próximos da adolescência. Era além de tudo um reflexo das formas de relação que estes alunos vivenciavam, tanto na escola como na sociedade de forma geral, onde o aspecto subjetivo não parece ser valorizado e visado pelas ciências no geral, e, conseqüentemente,

nem pelas sociedades que estas produzem, principalmente em uma sociedade muito moldada pelo capital.

A atividade seguinte só ajudou a confirmar essa dificuldade. Pedimos que cada um pegasse algum dos livros da biblioteca, sem antes ter lido seu conteúdo, para assim descrever o que a capa lhe causava e o porquê. Em sua maioria, os alunos não sabiam como começar, e só conseguiram falar sobre o que a capa causava a eles com muita interferência de minha parte, novamente me excedendo. Ainda assim, alguns resultados eram simples descrições literais dessas capas. A impressão era que tinham dificuldade de expressão por conta principalmente de um desconhecimento do vocabulário ou talvez até do próprio sentimento.

Para continuarmos o projeto, decidimos então rerepresentar algumas sensações aos alunos de maneira prática, uma vez que imaginávamos um distanciamento do sentir propriamente e o expressar logicamente, além de tentar criar um ambiente coletivo e confortável para todos se expressarem, pois talvez assim não haveriam agressividades.

Para tal, levamos os alunos para um espaço aberto, arborizado e essencialmente diferente das salas de aula convencionais. Já que eles pediam atividades externas, quem sabe um ambiente mais amplo e distante da ideia de exatidão, rigidez e convencionalmente racional não fosse positivo para essa atividade, que buscava explorar o subjetivo e o sensorial? Foi o que pensei.

Antes que todos pudessem chegar ao local da atividade, propusemos uma atividade de confiança, que tinha como foco observar se eles confiavam uns nos outros e dessa forma se eram capazes de combinar suas subjetividades e complexidades individuais (no caso os sentidos, a capacidade de orientar e confiar); caso contrário, como reagiriam quando fossem conduzidos por um dos colegas enquanto estivessem vendados? Achei interessante propor a atividade, para saber o quão distante eles estavam uns dos outros.

Logo nos primeiros passos, a euforia tinha se instaurado novamente, quase todos chegaram até o local selecionado sem nenhum problema e, ainda que fizessem alarde, todos pareciam alegres e de acordo com que acontecia. Contudo, pelo menos uma das garotas, entre doze e treze anos de idade, que no quarto encontro havia feito parte de um grupo de quatro amigas, entrou em pânico e não conseguiu continuar, segundo ela mesma, por desconfiança nos outros.

Aqui, notei que os integrantes deste grupo de alunas passaram por problemas consecutivos com as atividades, que me fizeram perceber comportamentos que chamei de “antissistêmicos” e que explorarei mais à frente.

Nos sétimo e oitavo encontros, começamos a colocar tudo que conseguimos provocar nas crianças sobre o sentir em um trabalho coletivo. Esse trabalho foi o Dicionário das Sensações AEE. Nesse trabalho, os alunos deveriam tentar definir o que podiam sobre as sensações que haviam explorado depois da última atividade. Para isso, utilizaram recortes de revistas e desenhos associados a definições escritas breves, sobre as imagens que eles deveriam selecionar. Pensamos que exercitando a criação de uma rede intersubjetiva de relações, apropriando-se da complexidade de suas potencialidades e individualidades, e apoiando-se na instabilidade dos conceitos emocionais aos quais se focavam, talvez pudessem, enfim, expandir seu conhecimento sobre as sensações, construindo um dicionário conjunto reunido sob uma perspectiva inclusiva e sistêmica de educação.

O projeto correu relativamente bem no primeiro dia, mas no oitavo encontro percebemos que o ritmo da atividade estava muito lento. Apontamos para as crianças que, possivelmente, o problema estava na divisão do trabalho entre os membros, pois novamente as mesmas meninas que formaram um único grupo no quarto encontro tinham muita dificuldade de trabalhar em conjunto com outras pessoas, e muitas vezes até entre elas. Segundo os outros membros da equipe disseram, essas meninas tinham uma tendência a serem autoritárias, fazendo o que queriam quando queriam e sem questionar a opinião de nenhum outro membro do grupo, o que resultava em muitas brigas, desacordos e dificuldades na execução do trabalho coletivo.

Em relação a isso, nomeio aqui um comportamento que observei ser diretamente contra o exercício do pensamento sistêmico aplicado a uma ótica inclusiva, pois eles impedem que os três pilares desta teoria se sustentem. Na situação em questão, notei o autoritarismo que, quando presente em algum dos componentes do sistema, impossibilita a intersubjetividade, uma vez que impede a ponderação de questões e a existência de outras percepções diferentes do sujeito autoritário.

Depois de nos atentarmos a isso fomos ver o progresso da segunda equipe, e para nossa surpresa um dos garotos havia desistido da ideia sem avisar nada a ninguém. A partir de agora chamarei este menino de “R”. Posteriormente, a monitora estudante de psicologia conversou com R. e descobriu que este menino sofria de um histórico de exclusões e *bullying*, e mesmo o projeto sendo fundamentado na inclusão, ainda assim

ele não se sentia parte do grupo, alegando ter-se afastado para a outra equipe justamente porque seus colegas não o queriam por perto.

Ficamos todos muito chateados por descobrir que estava ocorrendo exclusão durante nossa atividade, sem nosso conhecimento. Por isso, chamamos todos para termos uma conversa franca e falamos muito sobre o motivo do nosso projeto e das últimas atividades, a construção de um grupo inclusivo cujo foco é aprender. Nos últimos encontros, nos concentramos no tema "empatia" justamente por conta de situações de exclusão e violência como as que R. estava passando. Fruto dessa situação, novamente notei um segundo comportamento antissistêmico, a segregação. Quando ocorre a segregação, isso acaba dificultando a ampliação do conhecimento relacionado a um objeto, justamente porque é excluída do sistema uma das possíveis perspectivas, a do observador segregado.

Todos os presentes ouviram nosso desabafo de indignação, dois relataram não saber o que estava ocorrendo e as mesmas garotas de antes disseram que sempre discutiam com o garoto R. porque ele era muito inconveniente e invasivo, sempre buscando atenção. De fato, em alguns momentos este menino costumava se colocar acima dos outros, falando alto e interrompendo seus colegas, sempre querendo ser o primeiro em tudo, apesar de que assim também prosseguia uma das meninas, em especial a que chamarei de garota A. Foi então feito um momento de desculpas coletivo, e encerramos o encontro.

O décimo encontro tinha como objetivo terminar o projeto do dicionário, então fomos para a sala de aula. Entretanto, diferentemente de qualquer reunião que já tivera acontecido anteriormente, uma tensão foi se instalando no ambiente por conta da dificuldade que eles ainda tinham de trabalhar em grupo. Neste momento, havia encontrado o último dos pilares antissistêmicos, a competição. A competição dentro de um sistema que se propõe ou depende de uma coletividade para existir é a sua própria ruína, visto que impede que as relações converjam para um mesmo foco, um objetivo em comum atrapalhando o equilíbrio já fragilizado do sistema, assim a competição atinge diretamente a complexidade pela perda de componentes.

No décimo encontro, fizemos uma atividade para descontrair e estimular o trabalho em equipe mostrando de maneira prática o poder da interdependência e o quanto eles poderiam realizar quando trabalhassem juntos colocando suas particularidades. A atividade consistia em um jogo cujo objetivo era transportar de um lado a outro de uma quadra alguns objetos, sem usar as mãos, bocas ou pés. Eles acabaram com uma ou duas dicas carregando todos os itens, uma folha de papel, uma caneta, um sapato, dentre outros

que me fogem à memória. Depois disso, eles voltaram à sala, terminaram e concluíram, um pouco menos tensos, a última parte do trabalho, a capa coletiva do projeto do dicionário. O projeto ainda teve alguns encontros não documentados, porém com pouca relevância e material de análise.

Considerações Finais

É fato que o sistema educacional brasileiro está, há muitos anos, em crise; também é fato que a questão da inclusão está sendo colocada em discussão desde muito antes de eu nascer; e que, por esta razão, há décadas, pesquisas, trabalhos, propostas e experimentos vêm sendo feitos para tentar transformar esta realidade em crise. Porém, aparentemente, muito pouco tem realmente se concretizado para que uma reforma ou um plano educacional seja colocado em prática pela nação. Assim, além de somar meu trabalho a mais um dentre esses que buscam a mudança, quis também lançar ao ar mais uma fagulha sobre alguns dos reflexos da exclusão e dos princípios “antissistêmicos” em nosso "sistema" educacional e social.

Este é o primeiro de muitos trabalhos científicos, teóricos e ou experimentais que farei, não somente sobre a questão educacional, mas acima de tudo sobre as discussões e sobre o pensamento humano, pois pretendo me formar em Psicologia e/ou Filosofia trabalhando direta e simultaneamente com estas questões, buscando sempre a mudança. Logo, este é não apenas um trabalho de pesquisa, mas meu primeiro passo para o mundo científico e profissional, que possivelmente me guiará para novas fases de minha vida.

Por tudo isso, agradeço aqui a todos os que fomentaram minha sede pelo conhecimento, em especial, todos os meus professores do CEPAE/UFG, colégio onde me formo com a conclusão deste trabalho; e elejo, dentre todos, a minha orientadora, por realizar não só um brilhante trabalho como educadora, mas pelo ser humano admirável que é, por sempre me motivar, acreditar e dar inúmeras oportunidades para o meu crescimento, como pessoa e como pesquisador.

Dentre todas as lições, a agradeço por me ensinar a abrir os olhos quanto à ilusão de controle. Isso me libertou de angústias sufocantes e desesperadoras, que eu não compreendia, ao tentar, como ela sempre dizia, “carregar o mundo nas costas”. Internalizando esses conselhos, agora deixo que as coisas "sejam", faço o meu melhor e vivo as experiências do momento, como um “presente”, que é a essência; afinal, as influências de minhas ações neste sistema infinitamente complexo e instável, que é a

própria existência, são, em sua totalidade, imperceptíveis e incontroláveis, e uma vez lançadas no sistema, sejam palavras, ações ou pensamentos, não podem mais ser retiradas e suas consequências, embora inusitadas, são sempre garantidas.

Também agradeço a meus pais Jussara de Jesus Dias e Kleber d'Abreu Teixeira, e demais familiares. Agradeço a todos os amigos, mentores e paixões que passaram e passam por minha vida me marcando de alguma maneira. Agradeço a todos os pensadores, artistas e seres humanos que me fazem ter paixão pela vida, estejam eles vivos ou não. Afinal, todos eles incentivaram minha curiosidade, vontade, sensibilidade, inteligência, expressão, percepção e o que mais disser respeito a quem sou e quem serei um dia.

Referências

BATISTA, Cristina Abranches Mota & MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2 ed Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL, Constituição Federal. Art. 205. Congresso Nacional: Brasília. 1988

BRASIL. **Constituição Federal**. Capítulo III Seção 1 Art. 208. Congresso Nacional: Brasília, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o quê? por quê? Como fazer? 1.Ed. São Paulo: Moderna, 2002.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

ALFABETIZAÇÃO NA EJA: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO NO FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE

Camila Paula Jevinski (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS)
cpjevinski@hotmail.com

Constantemente, os indivíduos atuam no mundo da escrita, porém, sua interação acontece utilizando outros tipos de estratégias. Muitas vezes para desenvolver um trabalho os não alfabetizados se utilizam da lógica e raciocínio, mas quando é preciso, por exemplo, redigir uma carta buscam um escriba para uma simples tarefa, e isso lhes tira a autonomia, pelo fato de necessitar buscar outra pessoa para realizá-la.

Os jovens e adultos não alfabetizados, têm instigado diversas discussões e pesquisas com o pressuposto de compreender e reduzir o analfabetismo, tendo em vista, que a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a receber maior atenção com Paulo Freire, e continua sendo um tema que desperta diversas reflexões no atual campo educacional e social.

O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso, para o curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Erechim. Diante disso, partindo das minhas leituras como pesquisadora e da trajetória acadêmica, bem como, de minhas vivências, tive contato direto com turmas da EJA, através de observações realizadas especificamente na disciplina de Ação pedagógica em Educação de Jovens e Adultos, o que indiscutivelmente pode despertar-me o interesse em pesquisar e investigar de que maneira Paulo Freire está sendo reinventado em relação à alfabetização na EJA.

Tendo em vista estas similaridades, buscou-se analisar as publicações do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, por se tratar de um evento itinerante, com grande rigorosidade acadêmica e que mantém o legado Freireano vivo e atualizado durante seus 17 anos de realização. E a partir disso, responder o questionamento principal: de que forma Paulo Freire está sendo reinventado em relação à alfabetização na EJA com base na produção bibliográfica do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire?

No que diz respeito à EJA no Brasil, Paulo Freire é considerado pioneiro por desenvolver uma proposta com metodologias específicas para a Educação de Jovens e Adultos. Suas propostas são embasadas nos princípios da Educação Popular, nesta perspectiva, a educação é vista como um procedimento de conhecimento e não apenas a transmissão do conhecimento por alguém detentor, para alguém sem conhecimento

algum; na metodologia freireana, a educação deve acontecer de uma forma dialética, proporcionando libertação ao homem.

Os educandos que chegam na EJA, em sua grande maioria, já tiveram uma primeira tentativa de alfabetização, e mesmo os que não tiveram contato com a escola já têm uma bagagem de conhecimento, não cabendo mais aqui defini-los como tabula rasa, como eram pensados antigamente. Pois até mesmo uma criança iniciando na escola no período considerado adequado já possui conhecimentos, aprendizagens que servem para nortear uma primeira proposta, partindo dos conhecimentos que essas crianças e/ou adultos já possuem.

A proposta de alfabetização pensada para a EJA deve partir sempre do vocabulário do grupo a ser alfabetizado, e deve estar interligada à tomada de consciência da sua situação real de vida. O ponto de partida da alfabetização é a bagagem cultural do alfabetizando, conhecida através do diálogo. O educador precisa aprender primeiro o mundo do educando, enquanto que o educando deve partir da tomada de consciência do seu contexto social, e aprender a dialogar sobre ele e passar a entendê-lo. A reflexão prática, permite que o alfabetizando adquira uma nova visão de mundo que passa da consciência mágica ou ingênua para a consciência crítica. Assim, ao se trabalhar com a EJA toda metodologia utilizada deve buscar o ser crítico, sobre a leitura que o sujeito faz do mundo ao seu redor. Nas palavras de Freire, o homem deve ser o sujeito de sua educação e não apenas o objeto.

Diante a isto, procurou-se ao longo desta pesquisa analisar e compreender a educação segundo Paulo Freire, que propõe uma orientação politicamente mais humana, a de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo. E seu principal instrumento é o diálogo, pois segundo o próprio Freire o diálogo é o sentimento do amor tornado ação.

No entanto, a história do homem vem negando de muitos modos esse diálogo entre os seres humanos. Em uma sociedade desigual o poder é quem controla e determina ideologicamente o saber, o pensamento, os valores, fazendo isso através de instrumentos, sendo que a educação é um desses instrumentos.

A educação imposta apresenta-se como ofertada, servindo então como uma forma de opressão. Por isso, a educação libertadora que se materializa no método de Freire, propõe uma educação que subverte a intenção de domínio da educação opressora e conscientiza o homem a pensar do ponto de vista da sua prática de classe, engajado num trabalho político de luta pela sua superação.

Em termos legais, apenas em 1969 a EJA aparece pela primeira vez em capítulo específico da lei federal da educação, sendo que também pela primeira vez há a preocupação com a necessidade de qualificação dos profissionais. E devido à pressão popular por educação e escolas melhores e em maior quantidade, em 1988 a Constituição Federal estende o direito à educação básica aos Jovens e Adultos como sendo um dever do Estado, e afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade.

A fundamentação teórica desta pesquisa é sustentada pelas obras de Paulo Freire. No qual a metodologia defendida propõe que o educando a utilizasse como um instrumento, não apenas o educador, que esse indivíduo seja capaz de reconhecer o conteúdo de aprendizagem no seu processo. Ou seja, que o analfabeto fosse sujeito da sua própria alfabetização.

Para que a alfabetização não fosse apenas mecânica, inicialmente os adultos eram conscientizados, para depois alfabetizarem-se. O método implicava que o indivíduo se conscientize de suas dificuldades e de sua condição de sujeito. À vista disso, a conscientização não era apenas um antecedente da alfabetização, ambas eram consideradas inseparáveis, pois antes de qualquer aprendizagem o indivíduo toma consciência de uma situação.

Essa conscientização aqui exposta, significa para os homens a sua própria libertação, mas para consegui-la é preciso lutar para deixar de ser oprimido. Em muitos casos, os indivíduos que estão inseridos em uma realidade opressora não conseguem visualizar um homem novo, capaz de contradizer a essa opressão, e idealizam no opressor o que devem se tornar. No entanto, somente os indivíduos oprimidos são responsáveis e capazes de se libertarem, essa manifestação resulta em um homem novo, não sendo oprimido, nem opressor, mas em um homem em processo de libertação. Por isso, o processo de desenvolvimento das sociedades está ligado diretamente à libertação de sociedades dependentes e à modernização, que não passa de uma reforma das estruturas, trata-se de uma invasão cultural, que deforma a sociedade que ali existia. A sociedade dependente é obrigada a seguir os valores e estilo de vida dessa sociedade que lhe é imposta, gerando o que Paulo Freire denomina “cultura do silêncio”.

Sendo assim, a sociedade dependente é uma sociedade que possui uma cultura de silêncio, estando a elite no poder, a mesma faz o povo se calar. E promover o rompimento dessa cultura do silêncio é a única maneira de assegurar a sociedade o direito a palavra.

A problematização que Freire produz, é contra o método bancário, na qual a educação é basicamente entendida como o ato de depositar, na qual os educandos são

apenas um depósito, e o educador é o único responsável por despejar o conhecimento; sendo ele o ser capaz de transmitir conteúdos, e os alunos são tidos como tabula rasa, que não possuem nenhum conhecimento, muito menos direito de opinar.

A proposta é pensar em uma educação problematizadora e crítica, Paulo Freire argumenta que ambas estão fundamentadas em uma ação-reflexão sobre a realidade, tomando como ponto de partida a historicidade do homem. E esse ponto de partida está no próprio homem, e só ele é o sujeito capaz de começar essa atuação. Sendo que o encontro entre os homens e o mundo, se dá pelo diálogo, o autor trata o diálogo como uma necessidade existencial, compreendendo que este seria o único método correto onde um diálogo é estabelecido entre os opressores e os oprimidos.

Logo, compreendendo a alfabetização como um ato criador, pois para o autor o analfabeto é o sujeito dessa aprendizagem e aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever. Implica uma postura atuante do homem no seu contexto.

Nesse sentido de alfabetização, Freire concebe essa pedagogia como utópica, num sentido idealista, que recusa um futuro pré-fabricado pelas classes dominantes, mas sim que essas classes aceitem e se solidarizem para a construção de um mundo mais fraterno.

“A alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir as formas sociais existentes, ou como conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora” (FREIRE; MACEDO, 2006, p. 89). A tarefa do educador crítico é colaborar com as esferas públicas e organismos sociais, é também fazer com que os indivíduos se apropriem de sua própria prática. Portanto, a alfabetização se fundamenta na práxis sobre o capital cultural dos oprimidos.

Paulo Freire inicia seu engajamento na alfabetização de jovens e adultos na medida em que além de partir de uma realidade social dramática, mais tarde ao trabalhar com grupos de camponeses e operários toma consciência da diferença entre as classes. Principalmente referente ao nível de analfabetismo do Brasil na época, e a injustiça que o analfabetismo representa.

Diante do exposto, propõem-se realizar uma análise documental a partir das publicações referentes à EJA, do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire nos anos de 2014 e 2015, com ênfase na Alfabetização de Jovens e Adultos nos anos iniciais.

Como percurso metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em materiais já elaborados e fundamenta-se em contribuições de diversos autores sobre determinado assunto”, nesta parte observando algumas obras específicas de Paulo Freire,

fundamentais para entendimento de seu método e de suas concepções acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Por conseguinte, passou-se para a pesquisa documental, no caso específico deste trabalho, a fonte documental foram publicações referentes à EJA, com ênfase na alfabetização de adultos nos anais do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire nos anos de 2014 e 2015.

Logo, propõe-se a analisar e compreender como são utilizadas atualmente as concepções de Paulo Freire na EJA por estes estudiosos e educadores que participam deste Fórum Freireano no Rio Grande do Sul. E por fim, identificar quais as tendências referindo-se à alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Após a análise das publicações referentes à EJA, do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire nos anos de 2014 e 2015, com ênfase na Alfabetização de Jovens e Adultos nos anos iniciais, no fórum de 2014, foram encontradas 12 publicações que abordaram a EJA. Trataram sobre princípios, concepções e a atualidade do pensamento Freireano (luta por igualdade social, juvenilização dos bancos escolares); Formação de professores (diálogo, processo contínuo); PROEJA; Evasão escolar; Perfil da EJA; Educação Integral na EJA.

No Fórum de 2015, também foram encontradas e analisadas 12 publicações que abordaram a EJA. Trabalhos que apresentaram relatos sobre o diálogo ser primordial na alfabetização (compreensão crítica da realidade); Formação docente (ressignificação de saberes); PROEJA; EJA na perspectiva de mediação no processo de ensino e aprendizagem, buscando uma transformação social, e que a mesma possui dimensão reparadora; Alfabetização na EJA (caminhada de Paulo Freire na EJA, 5 fases do processo de alfabetização).

Em linhas gerais, a partir da análise destes 24 trabalhos, Paulo Freire está presente em todos eles, sendo reinventado, ressignificado e tomando como ponto de partida para uma educação mais humanizadora por muitos desses autores. Referindo-se ao embasamento teórico destas publicações, somente um deles não utiliza nenhuma obra de Paulo Freire, os demais trabalhos utilizaram em média de 4 a 5 obras, alguns exemplos são: Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Esperança; Pedagogia da Autonomia; Educação como prática de liberdade.

A alfabetização da EJA, propriamente dita é pouco debatida e aprofundada nessas publicações, o que se viu são mais aspectos gerais que referem-se à educação na EJA.

Diante do exposto, por fim se tece as considerações finais acerca das análises e reflexões realizadas durante esta pesquisa.

Após está experiência que vivi como pesquisadora, refletindo sobre a atualidade de Paulo Freire na EJA, ou mais especificamente na alfabetização na EJA; constata-se que este é um assunto muito desafiante, inicialmente por não possuir um grande embasamento teórico das obras de Paulo Freire, sendo assim, o primeiro passo foi conhecer o autor e automaticamente as suas obras.

Depois de diversas leituras, pude compreender um pouco mais o que Paulo Freire defendia, sua teoria, sua metodologia e o que sua proposta pedagógica pode significar para todos esses indivíduos analfabetos, que ainda existem e estão muito presentes em nossa sociedade, indivíduos estes que lhes foi negada a possibilidade de educação. Esta pesquisa também possibilitou pensar na realidade educacional, na perspectiva de ressignificação das relações, do que é desenvolvido por esses educadores que atuam na EJA.

Paulo Freire nos direciona para uma pedagogia libertadora, na qual os educandos sejam parte do processo e não apenas objetos, pois educação acontece entre o educador e o educando, um necessita do outro para que o aprendizado aconteça. Entende-se assim, que o processo deve estar fundamentado em uma ação-reflexão sobre a realidade, iniciando pela historicidade do homem.

É fundamental que o educador consiga partir de onde o educando está, ou seja, partir dos conhecimentos que o educando já possui para que haja possibilidade de avançar. Para que o educador concretize sua proposta, Freire nos mostra uma filosofia do diálogo, que não é apenas um método de alfabetização; este é entendido como algo existencial, pois é através dele que os indivíduos têm a chance de se posicionar socialmente, de se manifestar criticamente sobre sua própria realidade e compreender a questão das relações de poder.

A compressão da liberdade pelos alfabetizandos só é desvelada na medida em que os mesmos se tornam mais críticos, desta forma só uma pedagogia crítica é capaz de levar os alfabetizandos a enfrentarem suas realidades e torná-los capazes de promover uma mudança, buscando um mundo melhor e possível.

Enfim, referindo-se às respostas aos meus questionamentos, após o estudo da teoria e por consequência das obras de Paulo Freire, e uma análise das publicações do XVI e XVII Fóruns de Estudos: leituras de Paulo Freire, a primeira constatação é que a

alfabetização na EJA é pouco pesquisada, no sentido que somente um dos trabalhos aborda a alfabetização na EJA propriamente dita, descrevendo todas as fases do processo.

No entanto, Paulo Freire está sendo reinventado de diversificadas formas, sua pedagogia é pensada para todas as modalidades do EJA, Educação Básica e Ensino Médio, até mesmo na formação de professores é utilizado seu método. As propostas de formação de professores problematizam que seja realizado um trabalho de ação e reflexão sobre suas práticas na sala de aula, pensando principalmente algo fundamental neste processo, o diálogo, que deve acontecer entre todos os indivíduos, não somente entre educadores e educandos.

Em aspectos gerais, constatou-se que além o conceito de diálogo, o ponto de partida para a alfabetização desses jovens e adultos recebe grande destaque, a realidade, na qual partindo do cada educando já sabe são criadas e recriadas as leituras de mundo. Paulo Freire deixa claro que é necessário o entendimento e enfrentamento dos problemas da realidade, para que seja construído um conhecimento libertador.

Referências

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

APLICAÇÕES COTIDIANAS DA IMAGEM CORPORAL

Stefany Monteiro Peixoto (UniRV/FAMEGO)
stefany.m.peixoto@gmail.com

Clêidna Aparecida de Lima (CEPAE/UFG)
cleidna.l@gmail.com

Justificativa/Referencial Teórico

Tomei conhecimento da existência do termo “imagem corporal” em 2015 com a leitura de um artigo em uma aula, fazendo com que surgisse ali um grande interesse pelo tema. Desde então tenho feito pequenas pesquisas sobre o assunto e enxerguei no TCEM (Trabalho de Conclusão do Ensino Médio) uma oportunidade para aprofundar as pesquisas.

A busca de informações referentes à imagem corporal se iniciou na virada do século XVIII, feita principalmente por neurologistas. O termo “esquema corporal” foi desenvolvido em 1911 por Henry Head, neurologista inglês, e utilizado para descrever a percepção corporal do indivíduo, que seria a base para que este realizasse seus movimentos. Paul Schilder traz uma nova perspectiva para a imagem corporal em 1935, quando a relaciona a aspectos afetivos, sociais e neurofisiológicos, bem como à própria psicanálise e à filosofia. (TURTELLI; TAVARES; DUARTE, 2002 apud SILVA; JÚNIOR; MILLER, 2010).

Segundo Schilder (1994), pode-se definir a imagem ou esquema corporal, como a maneira com que uma pessoa vê e percebe seu próprio corpo, sua representação tridimensional na mente do indivíduo. Ela não se restringe às noções visuais, envolvendo também aspectos interiores e exteriores ao corpo e como estes se apresentam para nós. Pode-se afirmar que a imagem corporal engloba praticamente tudo que é relativo ao indivíduo. Schilder (1994, p. 249) afirma “A imagem corporal não se baseia apenas em associações, memória e experiências, mas também em intenções, aspirações e tendências”, e por isso é destacada como um fenômeno social.

Nossa relação com o corpo se inicia a partir de estímulos táteis e visuais, que buscam o reconhecimento dos membros do corpo, sua relação entre si e orientação no ambiente. Essas informações compõem a mais primitiva e vaga forma da imagem corporal, e, portanto, incompleta, uma vez que é imprescindível considerar a realidade em que está inserido um indivíduo, pois o mínimo contato com ela modifica suas percepções sobre si mesmo e todos à sua volta. Além disso, os campos libidinal, sensorial

e emocional são destacados como fundamentais para a formação da imagem corporal, pois guiam a exploração de partes do corpo e destas em contato com o mundo.

O universo cultural em que os indivíduos encontram-se inseridos – seus hábitos de higiene, vestimentas, práticas corporais, tatuagens, penteados, acessórios, assim por diante - tem grande influência na construção de sua imagem corporal, bem como aspectos biológicos e fisiológicos - a respiração, o sangue, a voz, a saliva, odores, urina, fezes, etc. Tudo que está ou já esteve em contato com o corpo, uma vez que “Aquilo que, em certo momento, fez parte do corpo, não perde inteiramente esta qualidade” (SCHILDER 1994, p. 164).

Além disso, há relação direta entre as imagens corporais de diferentes indivíduos, já que elas são construídas em constante intercâmbio de informações, sendo, portanto, indissociáveis. Tal relação varia em níveis de acordo com a proximidade e distância espacial e emocional: quanto mais próximos, espacial e/ou emocionalmente, mais ‘relevantes serão na constituição da imagem corporal de um sujeito, que se dá pela interação com corpos e imagens corporais em determinado meio, ou com aqueles a que ele tem acesso, considerando o mundo globalizado em que vivemos. No entanto cada imagem é relativa a um sujeito, não existindo a imagem corporal de um coletivo ou comunidade.

É importante ressaltar que a imagem do corpo não é imutável; muito pelo contrário: ela se constrói e reconstrói continuamente de acordo com as experiências, sentimentos, emoções e memórias do indivíduo, pois há uma tentativa constante de descoberta e entendimento dos corpos, do mundo e de nosso lugar dentro dele. Cada movimento é incluído na imagem corporal. Prova de que a imagem corporal é uma construção contínua, fruto de uma infundável busca por informações, é sua tendência de dissolução, ou seja, quando não há uma tentativa de percepção do corpo ou partes deste, estas partes se dissolvem na imagem corporal, fazendo com que o indivíduo não tenha noção exata das dimensões ou formas. Isso ocorre, por exemplo quando fechamos os olhos e tentamos permanecer imóveis; após certo tempo partes de nosso corpo se dissociam na imagem corporal.

As memórias e as novas experiências estão intimamente ligadas, pois as memórias agem como fonte de pesquisa, sendo contrapostas continuamente às vivências em uma tentativa de encontrar experiências passadas que se assemelhem à situação. Assim sendo, é possível que um acontecimento ocorrido em qualquer época da vida de um sujeito interfira em sua imagem corporal.

Os valores que são atribuídos a determinadas partes do corpo são gerados a partir da interação com o meio, mais especificamente com a observação das pessoas e seus corpos, as imitações ou rejeições em suas ações. Os padrões de beleza contribuem para a caracterização e valorização dessas partes do corpo. Partes que são destacadas por algum motivo, positivo ou negativo, em nosso corpo, também tem destaque nos corpos alheios. Se uma parte é tida como feia, por exemplo, o sujeito tende a observar essa mesma parte nos corpos alheios, fazendo comparações e agindo ou não em relação a isso, tendo como base sua bagagem sociocultural, o que evidencia novamente a forte correlação existente entre as imagens corporais de diferentes pessoas.

Portanto, pode-se concluir que a imagem corporal sofre influências do meio externo e ao mesmo tempo nele intervém, pois é através do corpo que nos relacionamos com o mundo.

Objetivos

A pesquisa tem por objetivo explorar o conceito de imagem corporal, identificar seus impactos na vida dos indivíduos, e investigar o conhecimento dos alunos do CEPAE do Ensino Fundamental e Médio a respeito do tema.

Metodologia

Foi feita uma pesquisa bibliográfica tendo Schilder como referencial teórico, e a partir disso foram escolhidos quatro alunos de cada turma, do sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, totalizando 28 entre 11 e 18 anos. Em quase todas as salas, com exceção apenas de uma, mais de quatro alunos se dispuseram a contribuir com a pesquisa, então era realizado um sorteio ou alguma outra pessoa dentro da mesma sala escolhia algum dos colegas.

Resultados/Discussão

As entrevistas foram feitas oralmente a fim de transmitir o mínimo de formalidade possível para a obtenção de respostas com relativa espontaneidade para as seguintes perguntas:

1) Você já ouviu falar sobre imagem corporal? Se sim, em que contexto e o que entende sobre o assunto? Se não, o que imagina que seja?

2) Você acredita que possam existir imagens corporais positivas e negativas ou tudo se resume em apenas uma coisa? Como você acredita que isso funcione?

3) Como você imagina que as imagens corporais influenciam a vida das pessoas?

A hipótese levantada inicialmente foi de que os entrevistados, de maneira geral, desconhecem o que é a imagem corporal e sua influência em suas vidas, apesar de terem ouvido falar de temas relacionados, como os padrões de beleza e autoestima, o que foi parcialmente confirmado ao longo da pesquisa.

Quanto à primeira pergunta, foi uma surpresa que nove colaboradores (32%) tivessem alguma lembrança do termo “imagem corporal”, mas dentre estes, apenas quatro (14% do total) o associaram à percepção que as pessoas têm de seu próprio corpo, se aproximando da definição utilizada por Schilder para a imagem corporal:

“A imagem corporal tem um sentido de como você se enxerga. A minha imagem ou a imagem do corpo das pessoas. A imagem física das pessoas.”

“Eu acho que é a imagem que as pessoas têm, que nós temos, sobre o nosso corpo.”

“É como as pessoas veem o próprio corpo ou como o corpo é divulgado na mídia.”

“Como a pessoa se identifica com seu próprio corpo, como ela se vê.”

Enquanto os demais relacionaram a temas como a linguagem corporal (treze pessoas) fotografia, pintura e à arte - quando esta apresenta alguma relação com o corpo humano – (oito pessoas) padrões de beleza (três pessoas).

Quase todos os que se recordavam do termo (seis pessoas ou 67%) afirmaram terem ouvido falar sobre dentro do ambiente escolar, nas aulas de Educação Física, Teatro ou Sociologia. Somente três entrevistados (33%) ouviram falar sobre o assunto em outros espaços, no caso a internet, em uma feira com exposições voltadas ao corpo e com os pais.

Em relação à existência ou não de imagens corporais positivas e negativas e como estas ocorrem, oito pessoas afirmaram que esta dualidade estaria nos sentimentos gerados nos indivíduos por elementos externos a eles, como os padrões de beleza, representações feitas de seus próprio corpos e corpos alheios, e a imposição de vestimentas ou

comportamentos por parte das pessoas com quem convivem; enquanto a mesma quantidade estabeleceu relações com as interpretações feitas da linguagem corporal e suas possíveis interferências na comunicação entre sujeitos. Seis pessoas entrevistadas afirmaram supor que existem fatores positivos e negativos, mas não souberam/não quiseram discorrer sobre.

Houve também quem dissesse que tal dualidade não poderia existir; mais especificamente três pessoas. Estes associaram o positivo e negativo ao que seria considerado “certo” ou “errado”, justificando que o importante na vida das pessoas é que estas se sintam confortáveis com seus corpos. Dentre os colaboradores que associaram a imagem corporal à linguagem corporal ou à fotografia, pintura e arte, duas pessoas afirmaram que o positivo e negativo estariam nas interpretações feitas pelo sujeito que recebe as imagens, que podem transmitir mensagens e sensações agradáveis ou desagradáveis. Um destes entrevistados fez uma afirmação interessante que remete a afirmação de Schilder sobre a mudança na imagem corporal e comportamentos de acordo com as roupas ou ausência delas, expondo a contribuição do meio em que vive para a construção de seus valores do que é bom ou ruim, certo ou errado:

“Imagem corporal deve ser a imagem do corpo, o que tem no corpo, uma fotografia. Acho que fotos podem ser boas e ruins. Por exemplo, foto pelada é ruim, foto de rosto não.”

Apenas uma pessoa, que na pergunta anterior fez associações com pinturas, justificou sua resposta dizendo que a representação do corpo humano não poderia ser negativa, pois seria simplesmente um corpo.

As respostas obtidas a respeito dos possíveis impactos da imagem corporal na vida cotidiana dos indivíduos demonstram associações semelhantes às encontradas nas perguntas anteriores, principalmente com a aceitação do próprio corpo em uma sociedade que faz exigências todo o tempo, mencionado por onze pessoas; o que não está incorreto, mas pode ser creditado às relações estabelecidas pelos entrevistados com os padrões de beleza, e não a um conhecimento a respeito da imagem corporal em si. Contudo, de maneira geral é perceptível nas falas a consciência da cobrança que é feita de um corpo e gestos que são considerados adequados, sendo a família mencionada por várias pessoas como a principal fonte de cobranças, e o incômodo causado por isso, o que é importante para iniciar debates a respeito do corpo na sociedade, que é um dos objetivos do trabalho. Isso é perceptível, por exemplo, nas seguintes falas:

“Quando você vê um corpo o tempo todo na mídia você pensa que aquilo é certo, ou que aquilo é pessoas passam por diversas coisas, dietas loucas, exercícios loucos, pra se encaixar nessa imagem.”

“A gente vive em uma sociedade em que sempre tem um peso ou uma coisa assim que dizem que é ideal, o que sempre vai estar atrapalhando [as pessoas a se sentirem bem].”

Além disso, as pessoas também responderam que a imagem corporal poderia auxiliar na comunicação através do corpo (quatro entrevistados) e em seu conhecimento a respeito do próprio corpo (três entrevistados). Houve ainda dois entrevistados que afirmaram que a imagem corporal seria de suma importância, pois é relativa ao corpo que é a matéria que possibilita a vida. Porém, oito pessoas afirmaram não pensar em nenhuma relação entre a imagem corporal e seu cotidiano.

Isto posto, os dados analisados sugerem que a maior parte dos entrevistados apresentam pouca compreensão e conscientização a respeito da imagem corporal e de seu impacto em suas vidas, apesar de se recordarem e estabelecerem relações com temas semelhantes.

Conclusão

A título de conclusão preliminar é possível dizer que o olhar sociológico, lançado durante a realização deste trabalho, revela que a compreensão da “imagem corporal e suas aplicações cotidianas” situa-se em lugar social privilegiado para o entendimento e o questionamento e a problematização das relações sociais, dos valores, estereótipos e preconceitos presentes no mundo social.

Neste trabalho busquei compreender o que é a imagem corporal, como esta se constitui, como são caracterizadas as imagens positivas e negativas e os impactos destas na vida dos indivíduos, pois a possibilidade de movimentação consciente, realização de práticas corporais, capacidade de tocar instrumentos, entre outros, só existe devido à percepção que temos de nós mesmos, ou seja, a imagem corporal. Além disso, as intervenções do meio externo ao indivíduo modificam radicalmente os corpos e suas imagens. Somos seres biopsicossociais, possuímos um corpo e sentimentos e estamos inseridos em uma sociedade. Agimos de maneira sistêmica, formando e sendo formados.

Conhecer o que é a imagem corporal e como esta é formada é conseqüentemente entender parte de como o mundo em que vivemos contribui para formação de quem somos e do que fazemos, e com tal entendimento pressupõem-se que haveriam maiores chances de discernimento das informações que chegam até nós, fazendo com que estas possam ser encaradas com maior criticidade, impedindo o esquecimento da relação corpo e sujeito, tão fundamental para as ações na sociedade, e diminuir a propagação do corpo como objeto que é incentivado pela sociedade de consumo, colaborando para a formação de imagens corporais positivas e, por conseguinte, uma boa autoestima e, possivelmente, uma vida melhor.

Contudo, o conhecimento sobre a imagem corporal não é o único meio para promover debates e proporcionar vivências melhores. A consciência demonstrada pelos colaboradores da pesquisa é de suma importância e gera esperanças de um futuro em que as pessoas possam se relacionar de maneira mais saudável com seus corpos.

Referências

SCHILDER, Paul Ferdinand. **A Imagem do Corpo**: As Energias Construtivas da Psique. 2ª ed. São Paulo: Livraria Martins Torres, 1994.

SILVA, Rita de Fátima da; JÚNIOR, Rubens Venditti; MILLER, Jussara. **Imagem corporal na perspectiva de Paul Schilder**: contribuições para trabalhos corporais nas áreas de educação física, dança e pedagogia. Mal-estar na Cultura, dez. 2010. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Esquema/leituras/imagem.pdf>. Acesso em 22 maio 2017.

AULAS DE TEATRO EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A VISIBILIDADE DO SUJEITO EM SOCIOEDUCAÇÃO

José Nildo de Souza (SEDF/UnB)
jose.nildo@edu.se.df.gov.br

Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (SEDF/UnB)
paulo.bareicha@gmail.com

Relato de experiência da dissertação de Mestrado em Artes Cênicas/UnB. Oficina de teatro na Unidade de Internação/Santa Maria-DF. Narrativas dramatizadas por socioeducandos sobre o além-muros da internação e memórias do lugar social de origem: como sentem e pensam o seu estar-no-mundo, cenas de liberdade a partir das condições que se encontram, presos e sentenciados. A pesquisa insere-se no contexto de vivências sistêmicas em espaços educacionais não formais³.

A questão da pesquisa é: quais são os vínculos entre cenas narradas e, as mesmas, teatralizadas em vivências sistêmicas? Esses vínculos se efetivam nas aulas de teatro em restrição de liberdade por meio da oficina de artes cênicas. A adesão dos socioeducandos é espontânea e o professor convida-os para teatralizarem suas narrativas. Diálogos cênicos são abertos entre enredo do narrador e grupo. Pergunta-se, então: quais seriam estes vínculos e onde estariam? Na forma que utilizam a linguagem cênica e nos conteúdos-temáticos.

A concepção teórico-conceitual mostra o teatro como espaço para interação social de vivências sistêmicas desses jovens que não vêem o sentenciamento como distração. Mas, percursos de vida em suas cenas. Diante disso, se constitui um referencial teórico que trilha esses percursos pela originalidade e o caráter inédito da revisão literária: com o sociodrama de Moreno (2014), encenam como se vêem e com a sociologia da representação do sujeito em Goffman (2012), o seu estar-no-mundo ou modo como os outros lhes vêem. Os quadros-cenográficos que se formam deste referencial destacam a

³Como jovens-presos, o autor foi adolescente na Ceilândia, periferia de Brasília. Docente/SEDF, lecionou p/ detentos (Complexo Penitenciário da PAPUDA), socioeducandos e população em situação de rua. Realiza práticas teatrais em sala de aula por meio de vivências sistêmicas com referenciais teórico-metodológicos que dão visibilidade a esses jovens e seus percursos de superação.

Teoria dos Papéis, representada pelos socioeducandos na oficina por meio do ator-narrador, protagonista da narrativa e do texto-vivo⁴, enredo reinventado a cada encontro.

A metodologia compreende a abordagem socioeducativa da pesquisa-ação, Barbier (2002) e a análise de conteúdo, Bardin (1995). É nas condições que vivem os socioeducandos que se produzem as narrativas teatralizadas. Encarcerados e destituídos de suas humanidades cantam e declamam por meio de vivências sistêmicas no teatro. Encenam histórias de vidas e as restrições diárias que se encontram submetidos identificando problemáticas em suas cenas. Estas cenas são parâmetros para se construir uma metodologia nas aulas de teatro em espaços de restrição de liberdade.

A oficina de artes cênicas narrativas e teatralidades de jovens em conflito com a lei realiza-se em 15 encontros semanais com a duração entre 50 minutos a 1 hora e 10 minutos - 5 encontros de coesão grupal, 5 de construção dos personagens e contato consigo (dinâmicas de contação/interpretação) e 5 de teatralização das narrativas. Em cada sequência de encontros definem-se conteúdos e temas com base nas experiências vividas dos socioeducandos e práticas curriculares em artes⁵.

As Técnicas utilizadas são provenientes do sociodrama moreniano - inversão de papéis, solilóquio, interpolação de resistências - e da sociologia teatral de Goffman (2012) - observação e desempenho de papéis, exercícios de autoimagem, a internação como palco do sujeito, interpretação de impressões e pertencimentos. Durante os ensaios são utilizados aparelhos de áudio com músicas clássicas e a criação de batidas e rimas no estilo hip-hop. Disponibiliza-se aos socioeducandos 1 microfone conectado a uma caixa de som. As contações dos enredos são narradas, cantadas e interpretadas. Cada jovem em sua vez, pronuncia sua narrativa e o grupo compõe encenações dramáticas e coreográficas no momento em que esta narrativa é contada. Os espaços para a encenação são construídos no cotidiano das unidades de internação. Neste cenário institucional, o espaço para as aulas de teatro é apropriado por esses jovens conferindo-lhes visibilidade às condições que encenam suas histórias.

⁴Criado pelos socioeducandos. Maneira como concebem o texto cênico. A cada ensaio, um novo ator-narrador relata sua história para o grupo teatralizar. Todos se revezam em papéis de autores e atores. Na internação, os socioeducandos não levam para a cela o que produzem na oficina. São revistados pelos agentes. O professor, se autorizado, guarda os textos e o grupo continua na próxima aula de teatro. Tem-se, a cada aula, uma colagem de narrativas que formam o texto-vivo.

⁵ Eixo: Educação Diversidade e Artes - acesso ao teatro, literatura e as artes; espaços de vivências e diferentes atividades segundo aptidões dos adolescentes; assegurar locais para oficinas e projetos; ensino de valores - liderança, disciplina, confiança, equidade étnico-racial e de gênero; atividades culturais efetivas - espaços físicos destinados às práticas culturais.

A coleta de dados se dá na Unidade de Internação de Santa Maria/DF. Sala de aula com 12 cadeiras e uma mesa. O palco é improvisado no fundo da sala. No quadro projetam imagens dos ensaios. Descrevem as sequências narrativas do enredo cênico. As ilustrações estilizadas são momentos das encenações. A metodologia para coleta de dados é a análise de conteúdo a partir de Bardin (1995): investigação participante na realidade. O contexto da pesquisa exerce influências em cada dado - compreensão do valor socioeducativo do teatro; vivências sistêmicas aplicadas às narrativas; integração do teatro ao cotidiano da internação.

As condições de produção dos textos e não os próprios textos são para Bardin (1995) o objeto da análise de conteúdo. Temos, então, um campo de determinações colocado. Daí a necessidade de ultrapassar e enriquecer a leitura. Descobre-se a substancialidade do conteúdo: o que vejo na mensagem está contido nela? Outros compartilham da minha visão ou é pessoal? A reinvenção de situações vividas que renunciaram a internação situa as intencionalidades dos socioeducandos nas encenações.

Os sujeitos que participam das aulas de teatro são 15 socioeducandos (regime fechado). Compõem a diversidade étnico-cultural de Brasília (mercado informal, subemprego, atividades domésticas ou agrícolas). Famílias da periferia (40,4% residem com a mãe, pais jovens, papéis sociais confusos, envolvimento criminal), entorno, assentamentos e favelas (80,2% se declaram negros). Regiões violentas e de drogadição (tráfico/pequenos crimes). Conforme as Diretrizes da Escolarização na Socioeducação do DF (2017) são ex-internos do CAJE⁶ com ensino fundamental incompleto (82%). Suas trajetórias caracterizam por: negação de direitos; fracasso escolar e evasão, usurpação do direito do outro; histórico de violências; defasagem idade-série (64% entre 16/18 anos); distúrbios por uso de drogas; dificuldade de negociar com o (des) prazer; conduta vitimizadora; limitações para ações compartilhadas; fragilidade da autoridade. Apenas 2,2% completaram o EM e 93% dizem que a escola muda suas vidas.

São, ainda, filhos e filhas de trabalhadores excluídos do sistema produtivo e ensino regular. Por isso, que, nas aulas de teatro, as vivências sistêmicas expressam sociodramas geracionais a partir de Moreno (2014) considerando sua realidade sociocultural - Goffman (2012). As histórias que encenam nas aulas de teatro referem-se ao lugar social

⁶ Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), criado em 1994. Desativado em 2014. A escolarização, pela SEDF, de jovens-autores de atos infracionais inicia-se em 1992, com quatro professores da extinta FEDF. Atuavam no Programa GranCirco-Lar.

de origem - os papéis que ocupam na família, a falta do pai e a referência dos irmãos e os territórios de convívio ou 'quebradas'.

A Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) promove a socioeducação por meio de atividades pedagógicas - escolarização em tempo integral (NUEN vinculado ao CEF 310 de Santa Maria) - com jovens que cumprem medidas cautelares (provisória e fechada) de restrição de liberdade⁷. Fundada em 20 de março de 2014 pela Secretaria da Criança dispõe de estrutura com 10 módulos onde os socioeducandos encontram-se alojados com setores para atendimento à saúde e visitas das famílias, teatro de arena, espaço ecumênico, refeitórios, ginásio coberto, campo de futebol, lavanderia e horta. Considerando a perspectiva de instituição de caráter total na versão de Erving Goffman (2012), pode ser definida como local de residência desses jovens e de escolarização. Constitui ainda cenário onde os socioeducandos traduzem suas teatralizações no convívio cênico da oficina de teatro.

O compartilhamento das vivências sistêmicas nas construções das narrativas são os resultados da pesquisa com os socioeducandos da oficina de teatro. Narrativas sobre cenas de liberdade a partir da teoria dos papéis em Moreno e Goffman resultam dois elementos da linguagem teatral – o ator-narrador e o texto-vivo. Tais elementos decorrem do jogo cênico dos socioeducandos nas vivências sistêmicas. Representam ainda, aspectos mediadores entre a expressividade teatral e as experiências vividas destes jovens na produção de suas narrativas cênicas.

Consideram-se aqui, textos narrativos encenados em vivências sistêmicas, interpretações de personagens e s efeitos resultantes da oficina de teatro em restrição de liberdade: 1. Montagem de quadros cênicos; 2. Vínculos entre narrativas e teatralidades – reinvenção de identidades e papéis; 3. O regime socioeducativo exige um processo cênico onde o resultado se dê no momento da execução (interação narrativa/encenação) tendo em vista a dificuldade de longo período da oficina; 4. Coleção de quadros cênicos sobre o vivido; 5. Produz-se peça/texto-vivo (enredo vivido/ação cênica) - todos são atores-narradores; 6. O que os socioeducandos fazem nas cenas afeta os presentes; 7. Alcances - exportabilidade da experiência, percursos dos socioeducandos, acervo das produções; 8. Recomendações de novas edições no formato de um laboratório de

⁷ Medidas educativas e não punitivas, desafio presente nas cenas dos socioeducandos: como percebem estereótipos (Goffman, 2012) que os condenam? Profissionais contratados pelo Estado, conforme Vieira (2006) controlam corpos, tempos e espaços juvenis. Confrontos e rupturas com estas formas de controle são encenados nas narrativas - o socioeducando reflete seu estar-no-mundo e se vê em ação (Moreno, 2014) nas cenas de liberdade.

vivências sistêmicas; proposta metodológica de uma pedagogia teatral para a socioeducação.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

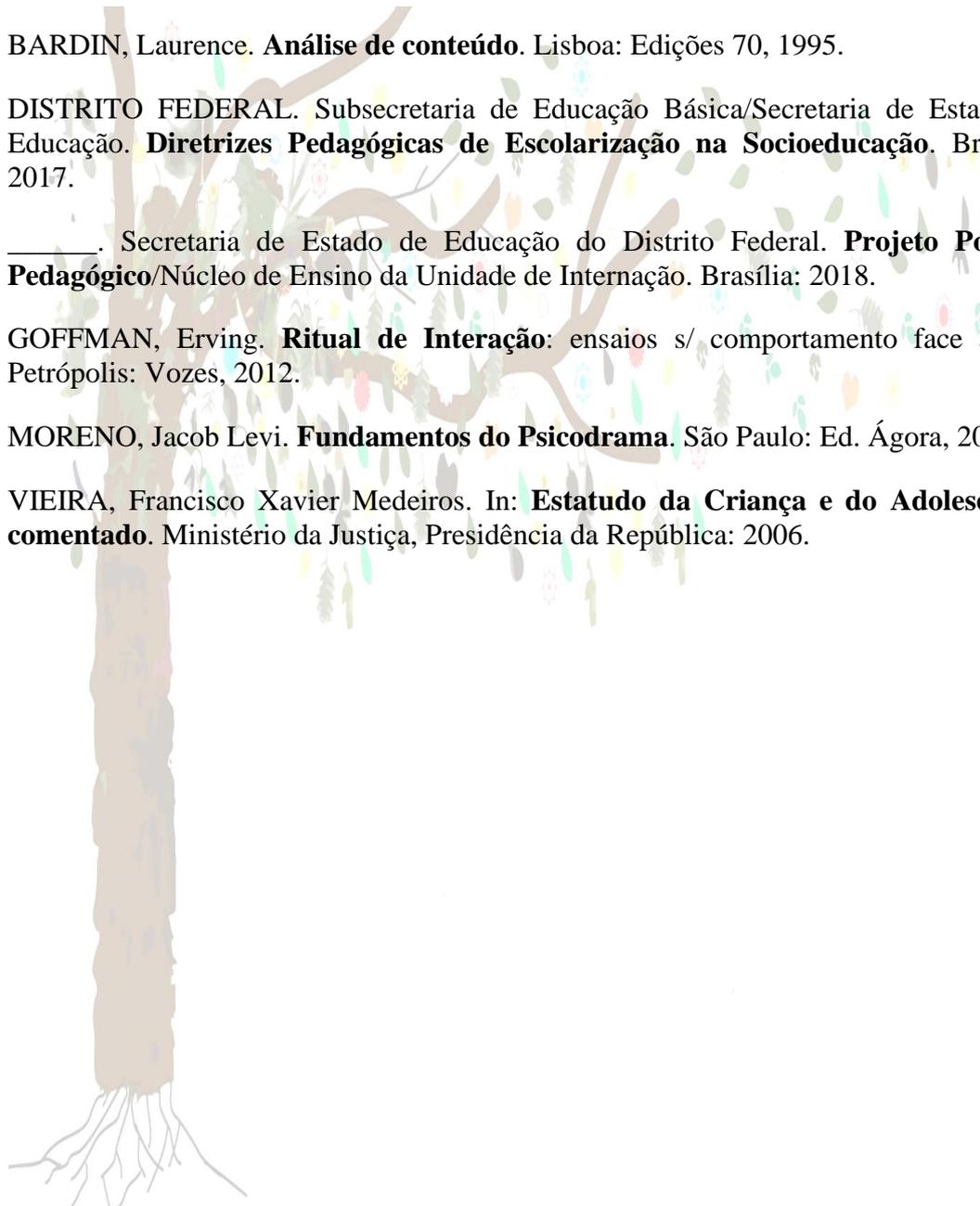
DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação**. Brasília: 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico/Núcleo de Ensino da Unidade de Internação**. Brasília: 2018.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação**: ensaios s/ comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORENO, Jacob Levi. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Ed. Ágora, 2014.

VIEIRA, Francisco Xavier Medeiros. In: **Estatuto da Criança e do Adolescente - comentado**. Ministério da Justiça, Presidência da República: 2006.



CIRCO SOCIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS VALPARAÍSO

Bruno Amaral Ramos (IFG - Valparaíso)
brunofornigacefet1@hotmail.com

O problema que instigou essa pesquisa foi descobrir como um macroprojeto interdisciplinar, baseado no circo social, pode contribuir para a promoção da saúde, de forma ampliada, da comunidade escolar do IFG. O objetivo geral desse trabalho é apresentar os projetos circenses, de pesquisa e extensão, em desenvolvimento no Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Valparaíso, a fim de possibilitar o desenvolvimento de um macroprojeto institucional a partir proposta do circo social como fomentador da promoção da saúde num viés ampliado. Os objetivos específicos são: apresentar o circo social como ferramenta metodológica capaz de contribuir com a promoção da saúde da comunidade escolar e historicizar, de forma sucinta, as artes circenses e Educação Física buscando fazer relações com as definições críticas e ampliadas de promoção da saúde.

Podemos afirmar que a construção e o desenvolvimento de um macroprojeto interdisciplinar, baseado no circo social, pode contribuir para a promoção da saúde, de forma ampliada, da comunidade escolar do IFG, campus Valparaíso, pois esse modelo de circo apresenta contribuições para as classes sociais subalternas ao valorizar o empoderamento social, ampla cidadania, autonomia, subjetividades, protagonismo dos sujeitos sociais, solidariedade, cooperação, desenvolvimento cultural, econômico e biológico, sustentabilidade do cuidado no sistema de saúde, características essas que estão intimamente ligadas a promoção da saúde num contexto ampliado.

De forma sucinta, os projetos de pesquisa e extensão, em desenvolvimento no campus Valparaíso, buscam a partir de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e realizada com a comunidade escolar do IFG, estudar os efeitos produzidos por uma abordagem transdisciplinar entre o Teatro e a Educação Física. Deseja-se compreender também a forma como a integração entre as técnicas das artes circenses, oficina básica de interpretação teatral e a Educação Física podem contribuir para o desenvolvimento da expressão corporal, da criatividade e da promoção da saúde dos alunos participantes do projeto de extensão Circo Teatro.

A partir do início do desenvolvimento desses projetos vimos a necessidade de amplia-los, pois percebemos que os mesmos estavam se apresentando numa concepção limitada de educação multidisciplinar, união das disciplinas de Educação Física e Artes,

o que dificultaria contribuir para a promoção da saúde, num viés ampliado, da comunidade do campus Valparaíso. Diante desse contexto, começamos a estudar o circo social, e percebemos que o mesmo possibilita um trabalho interdisciplinar com um alto potencial de promover a saúde ampliada dos participantes.

Podemos afirmar que a extensão, vinculada de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, é função social da universidade. “Consistem em ações extensivas os cursos de extensão, as atividades multidisciplinares, a prestação de serviços à comunidade, a celebração de convênio com empresas, dentre outros” (SILVA, 2013, p. 38). A extensão universitária é um instrumento de suma importância para a emancipação da população, que se encontra em situação de vulnerabilidade social, sem substituir, no entanto, a função social do Estado (SILVA, 2013).

O circo social que aqui defendemos surge dos projetos de pesquisa e extensão e busca romper com a concepção de mínimo social, cultural e econômico que tentam impor aos jovens em vulnerabilidade social, ele deve ser visto como espaço de expressão, de acesso a democratização dos bens culturais, contribuindo assim para construir meios que possibilitem o desenvolvimento econômico dos jovens artistas a partir do fortalecimento do circo enquanto linguagem e forma de organização do espetáculo (BORTOLETO, 2010; SILVA, 2013).

O circo social está ligado ao uso de conceitos pedagógicos e metodologias de educação não formal, utilizando a linguagem circense para possibilitar a inclusão social de crianças, adolescentes e jovens, provenientes principalmente das classes menos favorecidas. Esse modelo de circo busca contribuir com o desenvolvimento de inúmeras potencialidades, da melhora da autoestima, a construção da autonomia, a ampliação da cidadania e contribuição com o desenvolvimento socioeconômico da população em vulnerabilidade social (BORTOLETO, 2010; KRONBAUER; NASCIMENTO, 2013; MACEDO, 2011; SILVEIRA; HECKTHEUER; SILVA, 2011; SILVA, 2013).

É função do Estado regular concretizar os direitos sociais devendo se necessário utilizar-se de suas prerrogativas e competência jurídico-formal, para garantir o cumprimento da lei. Nessa linha de raciocínio, entendemos que a política social é considerada uma política pública e deve então ter uma ação ativa e positiva do Estado, para atender as demandas sociais que surgirem. A política social deve ser de caráter público, pois ao estar fundamentada nos princípios da inclusão, igualdade de direitos e universalização de acesso aos bens sociais estará atendendo as necessidades básicas e

fundamentais dos cidadãos contribuindo para a qualidade de vida e bem-estar da sociedade (SILVA, 2013).

O circo social, amplamente estudado e difundido nas últimas décadas, não pode ser compreendido apenas como instrumento de garantia do mínimo social, pois estaria ausentando o Estado da sua obrigação de garantir acesso à cultura, educação, saúde, moradia, alimentação, entre outros. Devemos entender que para o nosso sistema econômico, que valoriza o acúmulo do capital, é de suma importância que o Estado intervenha cada vez menos em prol das classes menos favorecidas. Sendo assim apresentar um projeto de circo social nos moldes neoliberal estaria contribuindo para aumentar as disparidades entre as classes sociais (MACEDO, 2011; SILVA, 2013).

Partiremos do Circo Social pelo fato da sua conceituação e aplicação estar intimamente ligada as definições modernas e amplas de saúde, pois entende que o circo deve possibilitar as crianças, adolescentes e jovens, das classes sociais menos favorecidas, o acesso ao “desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades, a elevação da sua autoestima, a construção da sua autonomia e a ampliação do seu exercício pleno da cidadania (BORTOLETO, 2010, p. 208).

Entendemos que a Educação Física tem um alto poder de transformar a realidade social a partir dos seus conteúdos da cultura corporal, pois seus conhecimentos específicos, bem utilizados pela sociedade, trazem benefícios comprovados cientificamente: biológicos, equidade, autonomia, o empoderamento e protagonismo do sujeito, além de contribuir para a integralidade e sustentabilidade do cuidado no sistema de saúde (CARVALHO; NOGUEIRA 2016; COLETIVO DE AUTORES, 2009; BORTOLETO, 2010).

A Educação Física, numa vertente mais crítica, tem buscado nas últimas décadas defender uma visão mais ampla de saúde e educação em saúde, rompendo assim com o viés hegemônico que valoriza fatores estritamente biológicos para o desenvolvimento saudável do ser humano. Nesse sentido, os profissionais mais críticos ligados a essa área do conhecimento tem considerado atualmente a multiplicidade de fatores: sociais, culturais, econômicos, biológicos para contribuir na construção de políticas públicas que melhore as condições de vida dos indivíduos e das coletividades.

Diante desse contexto o macroprojeto será realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, pelo fato de existir uma preocupação com todo o processo e não simplesmente com o produto (TRIVIÑOS, 2008; FRIGOTTO, 1987), e de uma pesquisa ação, pois buscaremos, além da participação na pesquisa, uma ação educacional e social planejada

que contribua na produção de conhecimento útil para a comunidade investigada e para outras coletividades (THIOLENT, 2000).

O projeto será realizado com quarenta e cinco (45) sujeitos, sendo cinco (5) participantes do grupo de pesquisa cadastrado no IFG e quarenta (40) pessoas que irão participar do projeto de extensão. Utilizaremos as seguintes ferramentas metodológicas para a coleta de dados: observação participante, questionário, entrevista semiestruturada e o grupo focal.

A observação participante é o processo no qual o investigador busca estabelecer um relacionamento a médio ou longo prazo a fim de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (MAY, 2004). A aplicação dos questionários se dará no início da pesquisa com os participantes do projeto a fim de diagnosticar o perfil socioeconômico, faixa etária, gênero, experiência anterior ou não com artes circense, entre outros. Já a entrevista semiestruturada e o grupo focal serão realizados com os membros do grupo de pesquisa e com a comunidade escolar, já cadastrado no campus do IFG- Valparaíso, com o intuito receber contribuições para a construção do macroprojeto interdisciplinar institucional e para avaliar processualmente o desenvolvimento da proposta do circo social.

Dividiremos os grupos focais em 4 pequenos grupos para facilitar a organização, processo de mediação entre os participantes e coleta dos dados. As reuniões serão filmadas e realizadas quinzenalmente com duração máxima de uma hora cada, a fim de facilitar o registro e posterior estudo das mesmas. Serão debatidos temas ligados ao projeto para avaliar se as atividades estão contribuindo para o desenvolvimento: biológico, da autonomia, das múltiplas potencialidades, da elevação da sua autoestima, da construção da sua autonomia, da ampliação do seu exercício pleno da cidadania, do empoderamento e protagonismo dos sujeitos, enfim buscaremos a partir dos grupos focais analisar o potencial do circo social para promover a saúde de forma ampliada.

Diante dessa realidade e partir de uma perspectiva de promoção da saúde ampla, moderna e crítica, buscaremos com essa pesquisa atender aos interesses das camadas sociais menos privilegiadas. Partiremos inicialmente da proposta de circo social e dos projetos circenses de pesquisa e extensão, em desenvolvimento no campus Valparaíso, para construirmos um grande projeto institucional interdisciplinar que fortaleça a autonomia, protagonismo do sujeito, empoderamento, sustentabilidade da comunidade escolar.

É de suma importância que todos os envolvidos com políticas públicas em saúde, pesquisadores, professores, estudantes, entres outros, compreendam que a transformação das práticas em saúde e do Estilo de Vida (EV) é um fenômeno complexo (MADEIRA, FILGUEIRA, BOSI, NOGUEIRA, 2018). Para esse fim se faz necessário romper com paradigmas conservadores, que historicamente apresentam um olhar simplista e descontextualizado da realidade social, no que diz respeito a promoção da saúde, para contribuir com uma perspectiva moderna e crítica dessa área (CARVALHO, NOGUEIRA 2016; MADEIRA, FILGUEIRA, BOSI, NOGUEIRA, 2018).

Nessa perspectiva apresentada, percebemos que o circo social alinhado a um projeto interdisciplinar, se constitui como um caminho para promover a saúde de forma ampliada dos envolvidos, podendo contribuir para os interesses das camadas populares ao valorizar a solidariedade, cooperação, desenvolvimento cultural, econômico a partir do empoderamento comunitário e contribuições para a ampla cidadania (COLETIVO DE AUTORES, 2009, BORTOLETO 2010; CARVALHO, NOGUEIRA, 2016; MADEIRA, FILGUEIRA, BOSI, NOGUEIRA, 2018).

Esperamos a partir dos projetos circenses, já em desenvolvimento no campus Valparaíso, implementar e desenvolver um projeto de circo social, pois percebemos que esse modelo de circo possui características que podem contribuir para a promoção da saúde de forma ampliada de toda comunidade participante.

Referências

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. **Introdução a Pedagogia das Atividades Circenses**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2010.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de; NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé. Práticas corporais e atividades físicas na perspectiva da Promoção da Saúde na atenção Básica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 6, p. 1829-1838 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n6/1413-8123-csc-21-06-1829.pdf> Acesso em 15 de junho de 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KRONBAUER, Gláucia Andreza; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 238-249, 2013.

MACEDO, Cristina. **A educação e o circo social**. Artigo apresentado durante o evento XIV Semana de Mobilização Científica (SEMOC), 2011.

MADEIRA, Francilene Batista; FILGUEIRA, Dulce Almeida; BOSI, Maria Lúcia Magalhães; NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé. Estilos de vida, habitus e promoção

da saúde: algumas aproximações. **Saúde e Soc.** São Paulo, v.27, n.1, p.106-115, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v27n1/1984-0470-sausoc-27-01-106.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2020.

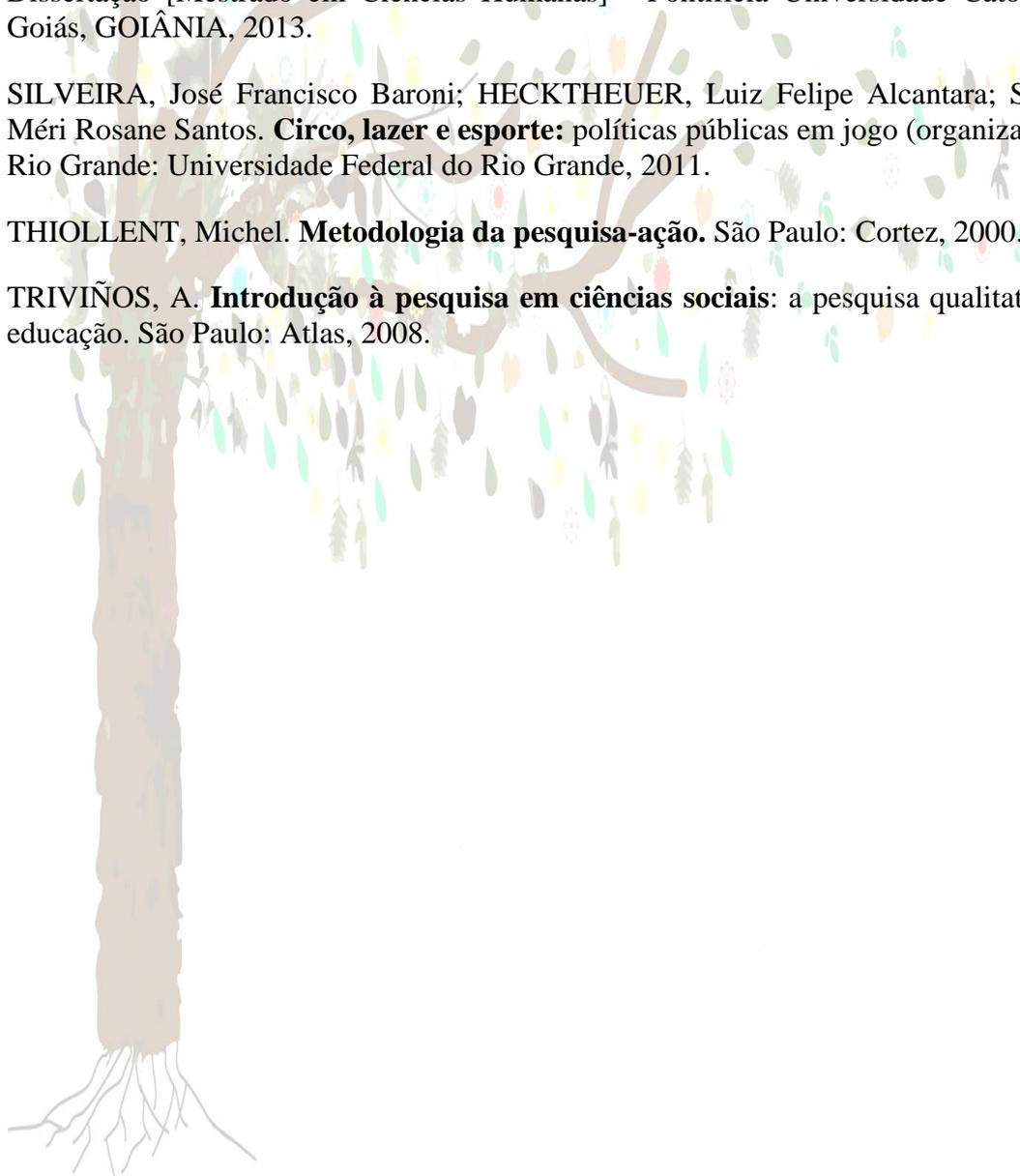
MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

SILVA, Danilo Joaquim da. **As influências do circo social para os egressos da escola de circo Dom Fernando/Instituto dom Fernando/Proex Puc-GO, Goiânia 1998-2009.** Dissertação [Mestrado em Ciências Humanas] - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2013.

SILVEIRA, José Francisco Baroni; HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcantara; SILVA, Méri Rosane Santos. **Circo, lazer e esporte: políticas públicas em jogo (organizadores).** Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.



DITADURA MILITAR E MÚSICA POPULAR BRASILEIRA: UMA FORMA DE RESISTÊNCIA

Rafael Serpa Gualberto Rodrigues (CEPAE/UFG)
favodemel@gmail.com

Deise Nanci de Castro Mesquita (CEPAE/UFG)
mesquitadeise@ufg.br

Introdução

Este trabalho é fruto de minha paixão por música e pela história, o que me faz atizar a vontade de mostrar o passado histórico para os(as) que não a têm como conhecimento ou não sabem como foi o processo de "resistência", os que lutaram, os que se sacrificaram e os que ajudaram, seja de forma direta ou não.

A música serve como combustível para os que querem se expressar, passar mensagens, divulgar opiniões através de letras poéticas, líricas... serve para combater, ajudar, unir... no que for. É um modo de passar o tempo, espairecer. Sem dúvidas, música é uma parte valiosa da nossa cultura e, para mim, devemos utilizá-la sempre que possível.

Este projeto pretende mostrar de forma objetiva como ocorreu a censura à cultura popular durante o período em que a ditadura militar se estabeleceu no Brasil. Para exemplificar esses fatos, são apresentadas algumas canções e a forma como seus autores utilizaram uma linguagem conotativa para enganar a censura do sistema ditatorial. Serão abordados 3 músicos em específico: Chico Buarque de Holanda, Geraldo Vandré e Caetano Emanuel Viana Teles Veloso. Alguns de seus trabalhos, parte de suas histórias de vida pessoais, públicas, acadêmicas, de suas polêmicas, de seus feitos etc. orientarão a discussão sobre o que foi o Regime Militar, o período em que prevaleceu a ditadura no Brasil e quais os métodos utilizados para censurar a liberdade de expressão desses e de outros cidadãos.

A vida de um artista nunca foi fácil, ainda mais na ditadura. “Alguns artistas usavam a própria música para protestar contra a censura. Algumas destas músicas ganharam um caráter histórico dentro do movimento da MPB. Por outro lado, algumas canções eram censuradas apenas por não condizer com os valores morais da época” (www.meionorte.com). Com o golpe militar em 1964, qualquer pessoa que se mostrasse contrária ao regime era perseguida. Na época, os músicos também sofriam censura por parte do governo e artistas como Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Chico Buarque e Gilberto Gil acabaram sendo exilados por expressarem sua indignação através da música.

Com as perseguições, todo movimento artístico era vigiado por uma divisão específica que fiscalizava todo material produzido por atores, cantores e pintores, isto é, eram reprimidos, controlados e fiscalizados, em tudo que faziam e o que os envolviam. Portanto, tinham que expressar seus sentimentos, pensamentos e oposições através da arte, de uma maneira que não batessem à porta mais tarde para tirar satisfações. O exílio era apenas uma entre outras formas de escapar da inevitável prisão e para evitar a censura, os “recados” eram dados através da poesia, do duplo sentido, metáforas, da referência e de ideias ocultas em cada trabalho.

Referencial teórico

Panorama Histórico da Ditadura no Brasil

De acordo com SOUZA (2013), a ditadura chega no Brasil no ano de 1964. Com um novo governo e uma nova ideia implantada um novo ciclo começa a surgir. Com as Forças Armadas assumindo o controle, a interrupção do diálogo democrático entre governo e sociedade em vários setores do poder público foi se estabelecendo. Os maiores inimigos do regime militar eram os estudantes, graças ao definhamento de entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE), Pacto da Unidade e Ação (PUA), Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), entre outros. Junto com quem os integrava, essas unidades eram de grande representatividade diante dos destinos políticos da nação e uma ameaça direta para o novo regime imposto.

O ano de 1968 pode ser considerado um marco, pois foi quando começaram a eclodir manifestações populares, não só no Brasil, mas em todas as partes do mundo, e a Música Popular Brasileira (MPB) começou a atingir as grandes massas e ser um grande incômodo para o regime. Sua irreverência, que é mais de teor social-cultural, é o que os afeta. A censura passou a ser a melhor forma da ditadura combater as músicas de protesto e de cunho que pudessem extrapolar a moral da sociedade dominante, amiga do regime.

Para censurar a arte e as suas vertentes, foi criada a Divisão de Censura de Diversões Públicas, que é por onde deveriam passar todas as canções antes de se serem lançadas para o público. Assim começou e se propagou durante os anos a censura, limites e leis ditatoriais, que controlavam e puniam.

Você deve estar se perguntando: os artistas podiam lançar suas músicas de protesto livremente? Não! Enquanto regime autoritário, a ditadura militar impôs uma censura muito rígida nas várias manifestações culturais que ocorreram no país. (SOUZA, 2013)

Com a ascensão dos festivais de música essa luta se tornou ainda mais intensa. Ressalta-se o fato de que a televisão, nesta época, ainda estava começando a se popularizar no Brasil, e foram de extrema importância para o crescimento e divulgação de ambas as partes. Programas musicais eram frequentemente mostrados, além dos festivais de música.

Difusão da Música no Brasil

Segundo CAROCHA (2006), a difusão da música no Brasil teve seu pico no ano de 1968, por conta do avanço da tecnologia, aprimoramento nas transmissões e invenções como o videotape. A queda nos preços dos produtos televisivos e barateamento nos processos de organização, produção e transmissão também facilitaram esse acesso. Isto fez com que o produto chegasse com mais facilidade nas mãos de outra parte da população do país, já que anteriormente, por volta de 1950, este veículo de comunicação era acessível somente aos mais ricos.

De fato, o "Censo de 1970 aponta o número de aparelhos de televisão chegou a 4 milhões de lares, atingindo, aproximadamente, a 25 milhões de telespectadores". (<https://radiodifusaoenegocios.com.br/radiodifusao/historia-da-televisao-decada-de-70/95>). Este acontecimento fez com que TV disputasse o papel principal com o rádio, que até então era o principal meio transmissivo.

Como exemplo, existiu, entre 1965-1968, o programa Jovem Guarda, transmitido nos canais da TV Record e TV Rio e apresentado por Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléa. Foi uma febre entre os jovens da época, que estavam em êxtase com a música popular. Havia outros diversos programas, mas os que tinham mais relevância eram os festivais de música popular que aconteciam anualmente, tendo sua primeira aparição no ano de 1965. Neles, os compositores tinham inteira liberdade para apresentar suas canções de protesto ao regime militar, e o público correspondia intensivamente.

Geraldo Vandré, um músico que teve sua história marcada pela ditadura, foi um dos primeiros artistas a ser perseguido e censurado pelo governo militar. Trazia protesto em forma de música que demonstrava o clima de terror e tensão trazidos pelo regime. Lançou sua música "Caminhando" (Pra não dizer que não falei das flores) em 1968 e foi um dos pioneiros a compor canções que faziam referências diretas à situação em que se encontrava o país. Foi uma música escrita de próprio punho e que não buscava esconder o seu verdadeiro significado. A música foi a sensação do III Festival Internacional da Canção (1968), assim se transformando em uma referência para os cidadãos que lutavam

pela abertura política. Por meio dela Vandr  chamava o público   revolta contra o regime ditatorial e ainda fazia fortes provoca es ao exército.

Ainda em 1968, com o AI-5, Vandr  foi obrigado a exilar-se. Depois de passar dias escondido na fazenda de Aracy de Carvalho Guimarães Rosa, o compositor partiu para o Chile e, de l , para a Alemanha e França. Voltou ao Brasil em 1973. (SOUZA, 2013)

As can es que retratavam a repressão militar eram censuradas e retiradas do ar, seus compositores tinham que sofrer exílio caso tivessem conflitos políticos que pudessem causar riscos a sua integridade física, alguns pediam auto exílio e outros eram obrigados.

Caetano Veloso além de músico   produtor, arranjador e um escritor brasileiro.   detentor da fama de produzir obras muito poéticas e de valor intelectual privilegiado. Sua interven o através da música era mais no sentido da contracultura do que ao regime militar propriamente dito. Como todos os demais, Veloso teve os holofotes apontados para si no III Festival Internacional da Can o, onde apresentou a música “  proibido proibir” cuja letra gerou um alvoroço na política. Veloso foi exilado entre 1969 e 1979, após o ocorrido na antevéspera do natal de 1968, em que ele cantou “Noite Feliz” e apontou uma arma na sua cabeça, tudo televisionado, ao vivo, pela emissora “Divino Maravilhoso”. Antes disso acontecer os militares tinham de concreto como acusa o o fato de ele ter desrespeitado o Hino Nacional.

Afora o exílio, a repressão também atuava de outras formas na elimina o de pessoas contrárias ao regime. Existiam inúmeros modos de execu o e tortura. Famílias perdiam seus parentes, familiares desapareciam sem deixar notícias ou rastros. A tortura e a afli o que passavam são inimagináveis para os olhos de quem nunca viveu tal situa o.

Em nome da “segurança nacional” e do combate   “subversão comunista”, milhares de pessoas foram torturadas e mortas. Muitas delas desapareceram sem deixar rastros e notícias. Os militares utilizaram muitos meios para que esta repressão militar atingisse o seu objetivo. (SOUZA, 2013)

Metodologia

Para desenvolver este projeto, será realizado um levantamento que analisa artigos científicos e trabalhos de pesquisa, com o objetivo de compreender e aprofundar mais sobre o tema da censura durante o período militar. A pergunta que orientar  este estudo

é: Como a música popular brasileira foi utilizada por alguns cantores para driblar a censura do sistema ditatorial, de 1964 a 1985? E, para respondê-la, serão descritos como, quando e o que aconteceu durante o regime; serão estudadas três canções, que tratam da ditadura no Brasil e a história de seus compositores; e, ainda, serão feitas entrevistas com ao menos três pessoas que viveram neste período e que, de alguma forma, sofreram as consequências causadas pela censura do regime ditatorial.

Ao final, será realizado um documentário no qual serão mostradas algumas músicas que retratam a ditadura, explicadas no contexto de suas letras, bem como das histórias que as envolveram. O objetivo desse documentário é didático, informativo e pedagógico, pois tem a intenção de informar as pessoas sobre os horrores da ditadura.

Referências

A música como instrumento de resistência contra a repressão da Ditadura no período em torno de 1968 a 1979/ Rosângela de Souza/ Colégio Est. Tancredo Neves – EFM/ mbaú – Paraná/ Telêmaco Borba/ UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_hist_pdp_rosangela_de_souza.pdf

A CENSURA MUSICAL DURANTE O REGIME MILITAR (1964-1985)/ Maika Lois Carocha/ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora do Grupo de Estudos sobre a Ditadura Militar(IFCS/UFRJ) <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7940/5584>.

História da Televisão – Década de 70/ <https://radiodifusaoenegocios.com.br/radiodifusao/historia-da-televisao-decada-de-70/95>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS AUTISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA LITERATURA

Ana Júlia Arantes Viana (PUC-Go)
ajuliarantesviana@gmail.com

Lais Pereira Felipe (PUC-Go)
lais.engcomputacao@gmail.com

Resumo

O TEA (Transtorno do Espectro Autista) é um transtorno global do neurodesenvolvimento que acomete e compromete as áreas e habilidades de linguagem e comunicação, interação social e comportamento de um indivíduo (DSM-V, 2014). O direito à Educação Inclusiva é garantido ao aluno autista por lei, mas implicações do TEA interferem diretamente no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, dada a pandemia da COVID-19 e a inserção do modelo de aulas remotas, crianças autistas, pelos acometimentos do transtorno em seus mais variados níveis, podem ter dificuldades no aprendizado, sendo excluídas destas aulas, mas pesquisas apontam para as possibilidades do uso de tecnologias para o seu ensino. O presente trabalho apresenta as implicações do TEA no processo de ensino-aprendizagem de crianças no período de alfabetização e no contexto específico da pandemia da COVID-19 (aulas online), visando levantar reflexões sobre o tema a partir da literatura.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Autismo. COVID-19. Alfabetização.

Introdução

Partindo do pressuposto da literatura e da atual conjuntura sócio-educacional, dada a pandemia da COVID-19, o presente trabalho levanta pontuações acerca dos desafios de crianças autistas em processo de alfabetização no modelo de aulas remotas, instigando o questionamento sobre o conceito de “educação inclusiva”, se, e de que forma, está sendo colocada em prática para amparar o processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

Em “Mundo Singular: entenda o autismo”, os autores Silva, Gaiato e Reveles (2012) apontam como a visão socialmente difundida do indivíduo com TEA (Transtorno do Espectro Autista) é comumente muito estereotipada e caricata, pois quando se diz que o Autismo é uma condição neuropsicológica, não uma doença, e que, portanto, não há cura para tal, muitos começam a se questionar o que fazer então em relação a essas crianças que são tidas como inacessíveis.

Neste viés, cabe, em um primeiro momento, pontuar alguns aspectos importantes sobre o diagnóstico do TEA, a fim de desmistificar estas questões relacionadas ao transtorno, pois, os comportamentos autísticos, aqueles que permitem o fechamento do diagnóstico, são sintomas de que, embora imponham certos desafios, não inviabilizam a aprendizagem de novos repertórios comportamentais adaptativos, como as práticas de intervenção baseadas em evidências têm apresentado, dentre elas a Análise do Comportamento Aplicada (ABA - *Applied Behavior Analysis*).

Em Análise do Comportamento, ciência do Behaviorismo Radical de Skinner (2003), entende-se que, com exceção dos comportamentos inatos, todas as demais respostas comportamentais de um indivíduo são aprendidas através de sua interação com ambiente em que este se encontra inserido. Assim sendo, mesmo que o indivíduo tenha contato com o ambiente familiar e interaja com estas pessoas, quando falamos sobre educação formal pensamos em imediato na escola. À escola cabe o dever não apenas de inserir conteúdos formais no repertório de seus alunos, mas é, também, no ambiente escolar que se dão os primeiros contatos da criança com os pares da mesma idade, com a diversidade e interações sociais distintas, compondo uma infinidade de estímulos necessários para a aprendizagem de comportamentos que irão fundamentalmente integrar os repertórios de comunicação, habilidades sociais e adequações de comportamento, ou seja, as principais áreas deficitárias do desenvolvimento de uma criança autista. Neste viés, é fundamental abordar o tema da educação inclusiva voltada especificamente para crianças com TEA.

O objetivo geral do presente trabalho é, a partir de uma revisão bibliográfica, apresentar de forma breve os desafios da proposta de educação inclusiva para crianças autistas em idade de alfabetização no cenário específico da pandemia da COVID-19 e das aulas remotas (online). Seus objetivos específicos pautam no levantamento das reflexões sobre de que forma esta inclusão está sendo efetivada, a fim de pontuar e informar cuidadores/responsáveis e à comunidade escolar das características autísticas que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem destas crianças, e também de seus direitos no âmbito educacional, com vistas ao levantamento de discussões sobre o tema e futuras propostas de intervenção para que estas crianças não fiquem desamparados pela escola durante o período em que permanecer vigente o modelo de aulas online.

Metodologia

Para atender aos objetivos do trabalho, em um primeiro momento, realizou-se uma revisão bibliográfica de artigos científicos e livros, selecionados por pertinência, relacionados ao tema, visando apresentar aos leitores as principais características do diagnóstico do TEA, pois estas interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, principalmente no período de alfabetização destes alunos, pois se trata de uma fase fundamental do aprendizado, e servem para reafirmar a importância da inclusão escolar destas crianças, especificamente. Após, serão pontuadas algumas questões pertinentes sobre o modelo online de aulas e como é possível incluir ou pelo menos não excluir esses alunos do processo de ensino-aprendizagem no atual contexto de pandemia, pontuando seus direitos e formulando estratégias a partir de pesquisas que comprovam a eficácia do uso de tecnologias voltadas à pessoas do espectro.

Por fim, se elaborará uma apresentação de slides para gravação da exposição deste em formato Pecha Kucha para que o trabalho seja encaminhado à submissão ao IV Fórum Nacional - Escola de Educação Básica para todos.

Fundamentação Teórica

O TEA (Transtorno do Espectro Autista), dadas as definições da Associação Americana de Psiquiatria (APA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014) pode ser definido enquanto um transtorno global do neurodesenvolvimento que acomete, altera e compromete as áreas e habilidades de linguagem e comunicação (verbal e não verbal), interação social e de inadequações do comportamento. Segundo Onzi e Gomes (2015), essas alterações são qualitativas e, portanto, disfuncionais ao desenvolvimento do indivíduo à medida que podem privá-lo de experienciar situações comuns aos demais ao longo de sua vida. Também, o termo “espectro” é utilizado para destacar o fato de que os comportamentos, habilidades, preferências, funcionamento e necessidades de aprendizagem são diferentes de criança para criança, dependendo do seu grau de comprometimento com o transtorno, e mudam ao longo de seu desenvolvimento, o que explica o fato de que o grau apoio escolar vai ser diferente para cada uma delas, como bem pontuam Silva, Gaiato e Reveles (2012).

Essencialmente, os sinais do desenvolvimento autístico/atípico podem ser observados ainda antes dos 3 anos de idade, como colocam Silva, Gaiato e Reveles (2012), e embora não haja cura para o TEA (pois não é doença, mas sim uma condição neuropsicológica), existem intervenções e métodos educacionais baseados em evidências

e pautados nos conhecimentos da Psicologia Comportamental que demonstram amenizar os sintomas do espectro, promovendo a aprendizagem e aquisição de repertórios nas áreas afetadas pelo transtorno, sendo uma destas a ABA (Análise do Comportamento Aplicada), como explicitam Camargo e Rispoli (2013).

Segundo os dados deste ano publicados pelo CDC (Centers for Disease Control and Prevention — Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos EUA) a prevalência do TEA é de 1 para cada 54 crianças em idade escolar, o que configura um aumento exponencial de 10% em relação ao número anterior, de 2014, que era de 1 para 59 (MAENER et al., 2020). Neste viés, discutir a educação inclusiva, com vistas ao atendimento de crianças autistas, tem se feito cada vez mais importante, uma vez que a prevalência do transtorno tem crescido continuamente.

Em março deste ano, devido a pandemia da COVID-19, todas as aulas presenciais do país foram paralisadas, com respaldo na declaração da Organização Mundial de Saúde, de 11 de março de 2020, que decretou situação de pandemia a nível mundial. Dada a situação, um regime especial de aulas em caráter não presencial/online foi proposto pelas autoridades sanitárias e educacionais às escolas de redes pública e privada para que a obrigação dos 200 dias letivos previstos em lei fosse cumprida e logo a maioria aderiu ao novo sistema que abrange desde as primeiras séries do ensino fundamental até o ensino médio e superior, sendo que até mesmo algumas escolas de pré-alfabetização aderiram ao novo sistema. Portanto, crianças de todas as idades, desde os três anos de idade, têm tido desde o fim do mês de março, no Estado de Goiás, aulas virtuais.

Entre as características do TEA que influenciam diretamente no processo de aprendizagem dessas crianças, pode-se citar os déficits na área cognitiva de funções executivas (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012). Segundo os autores, essas funções compreendem um conjunto de processos neurológicos que permitem à criança planejar suas ações, iniciar uma tarefa, se auto controlar e regular para permanecer engajado e atento nela e, finalmente, resolver o problema. Assim sendo, assumindo que crianças autistas na faixa etária de 4 à 5 anos ainda têm pouco ou nenhum domínio sobre essas funções, pode-se explicar porquê manter uma criança autista, principalmente desta faixa etária, atenta à tela de um computador ou similar assistindo uma aula não é uma tarefa fácil, justamente pelas questões pontuadas anteriormente como dificuldades na atenção compartilhada ou pouco engajamento em atividades.

Em uma sala de reunião virtual, por exemplo, além dos muitos quadrinhos com os rostos de várias pessoas ao mesmo tempo, os vários sons vindos do mesmo aparelho

(computador), mas sendo de diferentes crianças/professores, que estão em diferentes ambientes, não apenas sobrecarregam a criança autista, como pode ser algo aversivo ou apenas desinteressante, o que, no caso, não prenderia a atenção ou engajamento dela, sem contar o fato de que todo o ambiente da casa da criança pode influenciar. Por exemplo, se a TV estiver ligada passando um desenho que a criança gosta ou se o computador ou tablet em que ela está assistindo à aula é o mesmo que normalmente usa para assistir vídeos ou jogar algum jogo, essas questões podem ser distratoras para o aluno autista, mas é claro, são questões que variam de criança para criança dependendo do seu grau de acometimento com o transtorno, da sua idade e demais fatores ambientais (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012).

Pois bem, na Análise do Comportamento, segundo o proposto por Martin e Pear (2009), entende-se que para que um indivíduo instale um novo comportamento em seu repertório, uma série de outros comportamentos devem ter sido aprendidos anteriormente, por exemplo, se queremos ensinar uma criança a assistir a aula, primeiro temos que ensiná-la a sentar na cadeira, depois a permanecer sentada por um período de tempo e por aí em diante, é o que os autores chamam de “Encadeamento Comportamental”. Assim sendo, da mesma forma, ao alfabetizarmos uma criança, seja autista ou não, existem outros comportamentos que ela deve saber emitir, como por exemplo internalizar símbolos (números e letras), segurar um lápis, fazer um contorno, copiar, imitar, entre outras coisas. No caso da criança com TEA, esse processo pode levar mais tempo do que para uma criança de desenvolvimento típico, às vezes por conta de dificuldades motoras, às vezes por déficits cognitivos sensoriais, etc.

Compreendendo isso, fica evidente que manter uma criança autista ativa ou ao menos presente em uma aula online não é algo simples, pois requer que a criança tenha todo um repertório comportamental de aluno já instalado, como permanecer sentado e focar sua atenção no professor, comportamentos que crianças autistas muito novas costumam não dominar sem acompanhamento especializado, mas nem por isso esse aluno deve ser excluído das atividades que estão sendo feitas nesse momento alternativo do processo de ensino aprendizagem. A grande questão é que para estas crianças, principalmente na faixa etária dos 4 e 5 anos de idade, a alfabetização precisa função e objetivo, mas para promover isso, é necessário que se tenha muita criatividade para adaptar materiais e inserir as letras na vida delas, de forma atraente e estimulante (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012).

Ainda de acordo com os mesmos autores, quando se fala em Educação Inclusiva, automaticamente se pensa em uma variedade imensa de técnicas e treinamentos para que os professores aprendam a lidar com estas crianças, mas não podemos esquecer que eles também necessitam de apoio psicológico adequado, de orientação e, antes de tudo, conhecimento sobre com o quê e quem estão lidando. Ensinar/alfabetizar uma criança autista não é impossível, nem nas mais remotas das situações, mas requer atenção individualizada ao aluno e adaptação de material.

No entanto, admitindo a hipótese de que alguma criança autista não esteja conseguindo acompanhar as demandas do ensino remoto, pelos motivos anteriormente pontuados, cabe questionar a proposta do movimento de educação inclusiva ao qual as escolas que admitem a matrícula destes alunos se comprometem a promover. Como bem estabelecido por lei, as pessoas do TEA possuem os mesmos direitos de qualquer outro cidadão brasileiro, segundo as diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e nas leis específicas para pessoas com deficiência (PCDs), no entanto, mesmo possuindo todos estes direitos (em tese) na prática os autistas ainda encontram muitos obstáculos em serem incluídos na sociedade (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012).

No caso da Inclusão Escolar, conforme o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, é papel do Estado garantir atendimento educacional especializado (conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos) a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, visando seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o mercado de trabalho. Por isso, em concordância com o que pontuam Silva, Gaiato e Reveles (2012), é possível afirmar que mesmo que o direito à inclusão escolar seja garantido por lei a estas pessoas, na prática o que se observa é que “muitas escolas que se propõem a um projeto de inclusão escolar ainda falham pelo despreparo dos profissionais e, por vezes, também pelo descaso com tais alunos”, o que se já fica claro no ensino presencial, agora, em momento de pandemia, dado o modelo de aulas remotas/online, tem ficado muito mais evidente àqueles que observam.

Porém, mesmo com todos os obstáculos que pensar um modelo novo de ensino implica, trabalhar remotamente com crianças autistas não é impossível. Araripe et al (2019) publicaram uma revisão de pesquisas que tratam sobre o apoio remoto para o atendimento de crianças com TEA, nela falam sobre como funcionam as terapias por via remota ou telemedicina (telehealth), destacando alguns passos essenciais para a

implementação deste serviço, baseados no modelo de terapia ABA, sendo estes: 1) organização do ambiente de ensino; 2) manejo de reforçadores; 3) criação de uma rotina visual para a criança; 4) monitoramento da orientação on-line e 5) o *Behavior Skill Training* para o treinamento e o acompanhamento dos pais e da criança na implementação dessas estratégias.

Assim, é possível afirmar, que com o trabalho conjunto da equipe pedagógica, terapêutica e familiar da criança, o uso tecnológico, com vistas ao treinamento comportamental de habilidades constitui uma estratégia mais do que viável para que o aluno autista não seja excluído, negligenciado ou tratado de forma distinta enquanto permanecer o sistema de aulas online por conta do distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19.

Outras pesquisas, também confirmam o fato de que o uso tecnológico pode ser bastante eficaz no ensino de habilidades para crianças autistas não só no processo de alfabetização, mas também, como apontado por Almeida et al (2019) para retratar esse cenário através do jogo MOTIVAEduc que foi desenvolvido utilizando os princípios básicos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), visando a promoção de atitudes favoráveis ou positivas do comportamento, que auxiliando o desenvolvimento sócio comportamental do indivíduo de forma natural através do dispositivo celular. O MOTIVAEduc exemplifica de forma clara que o uso de tecnologias no processo de ensino para crianças com TEA pode ser viável, desde que adaptado aos seus objetivos, utilizando de pistas visuais (imagens), de sons e tendo sempre o acompanhamento e direcionamento dos pais/responsáveis ou Assistente Terapêutico no processo.

Por fim, há ainda muito a ser explorado no âmbito tecnológico com relação ao aproveitamento no tratamento e auxílio educacional às pessoas com autismo, mas, cabe lembrar que cada indivíduo responde às interações de maneira diferente e é necessário investir em tecnologias adaptáveis para cada caso, dependendo do grau de comprometimento do aluno como TEA, bem como na preparação dos profissionais e pais que trabalharão com a criança, o que poderia ser pensado, desenvolvido e unificado dentro de uma plataforma de software voltada exclusivamente para o ensino de habilidades para crianças autistas, com desenvolvimento atípico e/ou dificuldades na aprendizagem.

Considerações Finais

Dadas as reflexões sobre os desafios educativos inerentes ao TEA, dependendo do seu grau de comprometimento no indivíduo, foi possível traçar uma discussão, pautada na

literatura acerca dos desafios de crianças autistas em processo de alfabetização de acessarem a chamada “Educação Inclusiva” em tempos de pandemia, uma vez que, principalmente, dadas as disfunções do transtorno às funções executivas (atenção, foco, engajamento, execução, etc.) o modelo remoto de aulas pode não atender às demandas destes alunos, que podem acabar sendo desamparados pela escola nesse período.

Foi possível verificar, também, que mesmo que as instituições que se autodenominam inclusivas, já no regime presencial, existem dificuldades destas em atender às especificidades do ensino da criança autista (Silva, Gaiato e Reveles (2012), mesmo que o acesso à educação seja garantido a ela em seus direitos como cidadã, uma vez que, por estimativa estatística, menos de 6% (mais precisamente 5,29%) da população total com TEA no país está matriculada na rede regular de ensino. Claro, não sabemos ao certo quantos dos aproximadamente 2 milhões de cidadãos brasileiros com TEA são crianças/adolescentes em idade escolar, mas 5,29% é um percentual muito pequeno ainda em qualquer hipótese. Por isso, afirma-se que é de suma importância que se discuta sobre qual o tipo de acesso essas pessoas estão tendo à educação e a necessidade de que sejam feitas mais pesquisas específicas sobre a população do espectro, para que tenhamos dados sobre a quantidade exata de crianças com TEA em idade escolar, quantas estão matriculadas na rede regular de ensino, quantas conseguem chegar ao final do ensino fundamental/médio, quantas possuem o acompanhamento escolar adequado, etc, dados estes dos quais, pelo levantamento bibliográfico realizado para o presente trabalho, não se há indícios na pesquisa brasileira.

No mais, a partir do que foi levantado no presente trabalho, cabe pontuar a importância de que se conscientize pais e profissionais que lidam com o processo de ensino aprendizagem da criança autista dos desafios advindos do transtorno no âmbito da educação, para que possam traçar estratégias de intervenção adequadas, para que não cobrem, principalmente no modelo de aulas remotas, mais do que a criança é capaz de fazer, no momento, para que esse ensino não se torne aversivo. Da mesma forma, é importante instigar a reflexão das instituições de ensino acerca de posturas conteudistas e sobre quais são os alunos que conseguem acompanhar e quais precisam de acompanhamento individualizado e especializado para que possam ser incluídas nesse processo.

Por fim, ressaltamos a importância deste levantamento bibliográfico para a nossa formação pessoal enquanto acadêmicas e profissionais da área da Psicologia e da Computação, pois acreditamos na inclusão social e tecnológica destas crianças, tendo em

vista a possibilidade de provocar o debate com vistas a propostas de estratégias inclusivas neste modelo educativo vigente em possíveis futuros trabalhos.

Referências

ALMEIDA, Gylmara Kylma Feitosa Carvalhêdo et al. MOTIVAEduc: Um game baseado na metodologia ABA para a auxiliar na aprendizagem de crianças autistas. **Olhares & Trilhas**, v. 21, n. 1, p. 111-122, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ARARIPE, Natalie Brito et al. NOVOS ARRANJOS EM TEMPOS DE COVID-19: APOIO REMOTO PARA ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 15, n. 2, 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/6994>. Acesso em: 28 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.3>. Acesso em: 19 ago. 2020

MAENNER, Matthew J. et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 69, n. 4, p. 1, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5919599/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. **Modificação de Comportamento: o que é e como fazer**. São Paulo: Rocca, 2009.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de F. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, 2015. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/979>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular. Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: O HIPERDIA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA

Stefany Monteiro Peixoto (UniRV/FAMEGO)
stefany.m.peixoto@gmail.com

Fernanda Farias Costa (UniRV/FAMEGO).
fernanda_nsj_@hotmail.com

Justificativa

Durante a graduação, estudantes da área da saúde participam de atividades práticas nas quais vivenciam a realidade da futura profissão, o que proporciona momentos únicos de interação e aprendizado. As autoras desse trabalho tiveram essa oportunidade no curso de graduação em medicina desde o primeiro ano na instituição, passando por vários níveis de atenção em saúde na rede pública.

Dentre as vivências da graduação, optou-se por compartilhar aquelas relativas à atuação no HiperDia, o Sistema de Cadastramento e Acompanhamento de Hipertensos e Diabéticos, que têm suas ações executadas pelo Programa de Atendimento e Acompanhamento dos Hipertensos e Diabéticos (ambos são chamados de HiperDia na prática). O programa ocorre periodicamente, e nele ocorrem ações de orientação sobre dieta equilibrada e saudável, realização de exercícios físicos, mudança no estilo de vida, monitoramento e tratamento adequado das comorbidades específicas, rodas de conversa, até jogos interativos. A partir disso, notou-se a importância dessas interações para a promoção de saúde.

Há intrínseca relação entre o conceito de educação popular e promoção de saúde como é realizada no Sistema Único de Saúde (SUS), mesmo com suas limitações. Dessa forma, cabe a investigação dessa correlação e seus benefícios para os envolvidos.

OBJETIVO

Evidenciar as práticas de educação popular em saúde na atenção primária, destacando sua relevância no HiperDia.

Fundamentação Teórica

O termo saúde foi definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como o bem-estar biopsicossocial completo, não se restringindo apenas à ausência de doença, o conceito utilizado anteriormente (OMS, 2006). O Sistema Único de Saúde (SUS) abrange mais de 190 milhões de pessoas, dentre as quais 80% não possuem nenhum outro plano

de saúde e dependem exclusivamente desse serviço. Seus princípios são a integralidade, universalidade e igualdade, e por isso estabelece a promoção, prevenção, tratamento e reabilitação em saúde (BRASIL, 2019).

Para melhor atender seus usuários, o SUS é dividido em nível primário, secundário e terciário, que correspondem ao escalonamento da densidade tecnológica exigida na consulta/tratamento. A porta de entrada desse sistema são as Unidades Básicas de Saúde (UBS), ou postos de saúde (BRASIL, 2017; BRASIL, 2020).

Estes locais fazem parte da atenção primária. Atenção primária à saúde e atenção básica são sinônimos utilizados para descrever as ações individuais e coletivas de cuidado à população de determinada área. Neste nível de atendimento ocorrem as principais ações de promoção em saúde (BRASIL, 2017).

A promoção em saúde é caracterizada pela capacitação e participação da comunidade para melhoria de sua qualidade de vida. Esta associa-se à educação para a autonomia instituída por Paulo Freire, pois volta-se para a diversidade, o educador não é retentor de todo o conhecimento, e o educando é estimulado a se tornar o autor de sua história (BRASIL, 2002). Os sete princípios da promoção em saúde são: concepção holística (acompanha o conceito atualizado de saúde), intersetorialidade, empoderamento, participação social, equidade, sustentabilidade e ações multiestratégicas (WHO, 1998 apud SÍCOLI; NASCIMENTO, 2003).

Paralelamente, a educação popular surge para promover a democratização do conhecimento de forma extremamente diversa e crítica, possibilitando aos envolvidos, entre outras coisas, a percepção de sua realidade, autoconhecimento e emancipação social. Seu enfoque são indivíduos marginalizados e/ou empobrecidos, contudo podem ser incluídos todos que são afetados pelas mesmas questões, ou que desejem colaborar para a solução dos problemas existentes (VASCONCELOS, 2004).

Nessa perspectiva, a educação popular em saúde permite a troca de saberes comuns e científicos, para que os usuários do SUS tornem-se protagonistas e fortaleçam sua organização social (GADOTTI, 2012). Assim sendo, é notória a correlação entre as práticas de promoção em saúde e educação popular.

No Brasil, esforços significativos são destinados a prevenção, combate, rastreamento e tratamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), que são doenças multifatoriais que se desenvolvem durante a vida de uma pessoa, possuem longa duração e podem ser resultantes da genética, determinantes sociais e condicionantes. Incluem-se,

dentre os principais fatores de risco modificáveis, o consumo nocivo de álcool, a atividade física insuficiente e a alimentação não saudável (PRATES et al., 2020).

Como representantes das DCNT podem ser citadas Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) e o Diabetes Mellitus (DM), pois são as mais frequentes, desencadeando grandes custos econômicos para o sistema de saúde devido a suas complicações associadas. Logo, acompanhar os indivíduos diagnosticados com HAS e DM é uma competência imprescindível do SUS por meio da atenção primária. (PRATES et al., 2020)

Tal acompanhamento é feito através do Sistema de Cadastramento e Acompanhamento de Hipertensos e Diabéticos e do Programa de Atendimento e Acompanhamento dos Hipertensos e Diabéticos, ambos referidos como HiperDia, que busca acompanhar de forma integral, longitudinal e garantir medicamentos a todos os pacientes assistidos. Possibilita-se assim, através do controle constante da HAS e DM, reduzir as taxas de internações hospitalares e a mortalidade por essas doenças (SILVA et al., 2015).

Metodologia

Foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática com os termos “educação popular em saúde”, “atenção primária” e “hiperdia” nas bases de dados Google acadêmico, Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), em que foram selecionados estudos dos últimos 10 anos. Como critério de inclusão foi utilizado o enfoque no tema, e a relação com o contexto brasileiro da Atenção Básica no Sistema Único de Saúde (SUS). Como critério de exclusão foi considerado o tipo de trabalho encontrado, retirando aqueles que eram somente projetos.

Resultados Obtidos

A educação popular em saúde é feita especialmente na atenção primária por diversos profissionais. Os programas desenvolvidos englobam saúde ginecológica, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, pré-natal, saúde mental, planejamento familiar, combate à violência, e ações relativas às DCNT, com destaque para o HiperDia, entre outras (M'BATNA et al, 2020).

O HiperDia promove reuniões, ações educativas, acompanhamento nutricional, distribuição de medicamentos, exibição de vídeos, dinâmicas de grupo, rodas de conversa, debates, e atividades lúdicas. Uma equipe multiprofissional composta

principalmente por médicos, enfermeiros, fisioterapeutas e nutricionistas deve trabalhar em conjunto para atender as demandas locais. (SILVA et al., 2015; CRUZ et al., 2018).

Estudos demonstram perfil semelhante dos usuários do programa. Em sua maioria, os grupos são constituídos por pacientes do sexo feminino, idosas (acima de 60 anos), com renda até dois salários mínimos, e baixa escolaridade, geralmente ensino fundamental incompleto (AMARAL et al., 2018; PRATES et al.; 2020).

Em determinadas unidades básicas de saúde as ações de integração características do HiperDia não são realizadas, e este momento passa a ser destinado somente para a renovação de receitas e consultas rápidas. Muitas vezes os envolvidos não reconhecem o impacto dessas atividades, seu papel na aproximação da equipe com a população e aprendizado geral (CRUZ et al., 2018; BEZERRA et al., 2020)

Por outro lado, nas unidades em que há maior integração com a população, os indivíduos tendem a reconhecer o programa como fonte de aprendizado e demonstram entusiasmo para participarem desse momento. Relatam a aproximação da equipe de saúde, mudança de hábitos de vida, especialmente sua alimentação, e aprendizado sobre melhor conduta e tratamento de sua doença (CRUZ et al., 2018). Além disso, a proximidade dos profissionais foi evidenciada como um fator de melhor adesão ao tratamento farmacológico de HAS e DM. Tal proximidade pode diminuir barreiras impostas pela desinformação, pois permite aos usuários que fiquem mais confortáveis para expressar suas preocupações durante os atendimentos e momentos integradores (PINHEIRO, 2019).

Estes dados são de extrema relevância, pois demonstram que partir do diálogo, do atendimento educativo e de ações comunitárias, pode-se modificar o curso de uma doença crônica que possui complicações incapacitantes e prejudiciais à saúde do paciente (FAVARO et al, 2016). Além disso, os momentos de interação têm papel transformador, pois auxiliam na tomada de consciência, desenvolve a capacidade crítica e reflexiva dos envolvidos, possibilitam melhor qualidade de vida, e colaboram para a autonomia dos sujeitos (BEZERRA et al., 2020).

Conclui-se, portanto, que a educação popular em saúde é uma das medidas de profilaxia mais realizadas e influentes vista na atenção primária no SUS. É comprovada sua efetividade da intervenção dos fatores de risco para as doenças crônicas e incapacitantes mais prevalentes no Brasil, como a hipertensão arterial sistêmica (HAS) e o Diabete Mellitus. O HiperDia é o exemplo de um programa efetivo do SUS no monitoramento e aconselhamento de hábitos de vida da população.

Referências

AMARAL, A. A.; LEAL, B. N.; MESQUITA, C. R.; NOGUEIRA, L. M. V.; RODRIGUES, R. O. Perfil Socioeconômico e Clínico de Pacientes Matriculados no Programa Hipertensão em Belém (PA). **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 11, n. 2, p. 377-383, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/6524/3249>. Acesso em 28/08/2020.

BEZERRA, H. M. C. et al. Processo Educativo do Núcleo Ampliado de Saúde da Família na Atenção à Hipertensão e Diabetes. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.18, n.3, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462020000300508&script=sci_arttext&tlng=pt#B28. Acesso em 30/08/2020.

BRASIL, M. S. **Política de Atenção Básica: Porta de Entrada do SUS**. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <http://maismedicos.gov.br/porta-de-entrada-do-sus>. Acesso em 28/08/2020.

BRASIL, M. S. **Política Nacional de Promoção à Saúde**. Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_prom_saude.pdf. Acesso em 28/08/2020.

BRASIL, M. S. **Portaria Nº 2.436** de 21 de Setembro de 2017. Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html. Acesso em 28/08/2020.

BRASIL, M. S. **Sistema Único de Saúde**. Secretaria de Estado de Saúde, 2019. Disponível em: <https://saude.mg.gov.br/sus>. Acesso em 28/08/2020.

CRUZ, P. J. S. C.; VIERMES, D.; LEITÃO, M. H.; ARAÚJO, R. S. Educação Popular Como Orientadora de Grupos de Promoção à Saúde de Pessoas com Hipertensão e Diabetes na Atenção Básica: Caminhos e Aprendizados com Base em uma Experiência. **Revista Atenção Primária À Saúde**, v. 21, n. 3, p. 387-398, 2018. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-981905>. Acesso em 28/08/2020.

FAVARO, D. T. L.; SASAKI, N. S. G. M. S.; VENDRAMINI, S. H. F.; CASTIGLIONI, L. SANTOS, M. L. S. G. **Investigação e Educação em Enfermagem**, v. 34, n. 2, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072016000200011&lang=pt. Acesso em 28/08/2020.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária – Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 28/08/2020.

M'BATNA, A. J.; MENDES, N. U.; SÓ, K. S.; M'BATNA, J. J. Ações Educativas em Atenção Primária à Saúde da Família. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13078/10993>. Acesso em 28/08/2020.

OMS. **Constitución de la Organización Mundial de la Salud**, 2006. Disponível em: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf?ua=1. Acesso em 28/08/2020.

PINHEIRO, T. O. **Análise dos Fatores Associados à Adesão Terapêutica nos Hipertensos Assistidos pela Atenção Primária à Saúde**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Farmácia) – Faculdade Nova Esperança, Mossoró, 2019. Disponível em: <http://www.sistemasfacenem.com.br/repositorio/admin/acervo/7338e60e62f31a65cffe38db8603ac3f.pdf>. Acesso em 28/08/2020.

PRATES, E. J. S.; SOUZA, F. L. P.; PRATES, M. L. S.; MOURA, J. P.; CARMO, T. M. D. Características Clínicas de Clientes com Hipertensão Arterial e Diabetes Mellitus. **Revista de Enfermagem UFPE online**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/244110/35035#>. Acesso em 28/08/2020.

SÍCOLE J. L.; NASCIMENTO, P. R. Promoção de Saúde: Concepções, Princípios e Operacionalização. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, p. 91-112, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a07.pdf>. Acesso em 28/08/2020.

SILVA, J. V. M.; MANTOVANI, M. F.; KALINKE, L. P.; ULBRICH, E. M. Avaliação do Programa de Hipertensão Arterial e Diabetes Mellitus na Visão dos Usuários. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 68, n. 4, p. 626-32, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v68n4/0034-7167-reben-68-04-0626.pdf>. Acesso em 28/08/2020.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde. **Revista de Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-83, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a05.pdf>. Acesso em 28/08/2020.

EDULIBRAS UM APP BILÍNGUE

Genessi Borba Gomes Alves Santos (PPGEEB/CEPAE/UFG)
genessiborba@gmail.com

Deise Nanci de Castro Mesquita (CEPAE/UFG)
mesquitadeise@ufg.br

Resumo

Este texto apresenta e discute o processo de criação de um aplicativo digital fruto dos estudos realizados durante a pesquisa de mestrado *As Tecnologias Digitais no Ensino de Libras/Português escrito na Educação Básica Bilíngue*, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). Os resultados obtidos possibilitaram a identificação de experiências singulares que trazem relevantes sugestões metodológicas para o EduLibras, aplicativo bilíngue *App Libras/Português escrito*, que tem como meta oferecer uma alternativa didática de aprendizagem que estimula a autonomia e o ensino das duas línguas, para surdos e ouvintes estudantes da Educação Básica.

Palavras-chave: Aplicativo Digital. Ensino Discursivo. Educação Bilíngue.

Introdução

O aplicativo EduLibras teve origem na sala de aula devido à ausência de metodologias que pudessem apoiar, compensar e complementar o ensino da Libras/Português escrito, pois, ao concluir a Educação Básica, o surdo carece de alfabetização e de autonomia no exercício de práticas sociais cotidianas que demandam leitura e escrita. Contudo, as barreiras da alfabetização e a exclusão escolar pela não aquisição de leitura e escrita se aplicam também a estudantes ouvintes. Nesse sentido,

A possibilidade de ensinar sem discriminações, sem métodos e práticas de ensino especializados/adaptados deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico da escola e das reformulações que esse projeto propõe, de modo que a instituição se ajuste a novos parâmetros de ação educativa. A fim de melhorar a qualidade do ensino e para ensinar a turma toda, há de se enfrentar os desafios da inclusão escolar – sem fugir das causas do fracasso e da exclusão e deixando de lado as soluções paliativas sugeridas para esse fim (MANTOAN, 2015, p. 74).

Na tentativa de solucionar o problema busquei recursos e ferramentas (visuais com aspectos pedagógicos) disponíveis na escola que pudessem me auxiliar. A internet, sites pedagógicos, jogos, vídeos educativos em Libras, do YouTube, o computador, o celular foram as possibilidades encontradas para dar mais autonomia para os educandos surdos e ouvintes, que sabiam o português escrito e para os que queriam aprender a Libras.

Com isso, reconhecia que o desafio de aprender/ensinar era meu, da professora. Nesse aspecto, o ato de ensinar para Paulo Freire

[...] exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural (FREIRE, 2018, p. 26).

À vista disso, ingressei no mestrado e empenhei-me em responder ao problema acerca do uso e importância da tecnologia no ensino-aprendizagem bilíngue. Optei pela metodologia da pesquisa-ação executada no decorrer dos encontros do *GT Ensino Discursivo de Libras/Português escrito na Educação Básica para Tod@s*, atenta à didática de Silva Neta (2015, sp) e ao pensamento de Morin (2004, p. 55), quando diz que a pesquisa-ação está ligada a uma ação que a antecede ou a engloba e que enraíza em uma história ou contexto.

Daí, iniciou-se o desenvolvimento de um recurso didático-pedagógico, o protótipo de um aplicativo bilíngue, com funcionalidade em Libras/Português escrito, que tem como meta oferecer uma alternativa didática de aprendizagem e um ensino das duas línguas, para surdos e ouvintes, pelas questões já relatadas.

O aplicativo

EduLibras é um aplicativo versado em libras/Português escrito, que traz uma proposta de ensino, permitindo ao usuário aprender os conteúdos em grupo ou individualmente. É um *software* acessível que tem o objetivo de ajudar as pessoas a desempenhar uma tarefa específica usando o celular, o *tablet* e o computador. No ambiente, os usuários têm acesso a diferentes ferramentas pedagógicas (imagem, música, texto e vídeo) para executar atividades e desenvolver a aprendizagem.

A abordagem de ensino do *EduLibras* foi baseada na concepção adotada por Mesquita (2018, p. 200) sobre a língua/linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva, ou seja, a vida como sendo de natureza dialógica, consubstanciada na interação, nas inter-relações, na recepção seguida de interpretação da palavra do outro (em mim e nos outros), por meio de perguntas e respostas, concordâncias e contradições.

Com relação às concepções de leitura e escrita na escolarização de surdos, Carvalho (2014, p. 34-44) afirma que para o ato de ler e escrever ter sentido faz-se necessário atribuir a ele uma significação (construção de sentidos). A escrita resulta de

práticas socioculturais. A leitura é resultante da articulação entre um dado cultural e a informação verbal em Libras, baseada na visão de mundo do surdo.

Logo, os textos ou falas devem expor vocabulário ou terminologias compatíveis com a realidade dos alunos, a partir da Libras. A produção de materiais mais visuais e a reprodução de textos escritos em português para a Libras possibilitam ao aluno um posterior estudo em casa. Sugere-se que o intérprete de Libras expanda sua função didático-pedagógica de parceiro/colaborador do professor regente e do aluno surdo, pois tal ação colaborativa promove um andamento mais apropriado à inclusão nas escolas.

Nesse sentido, a linguagem e o pensamento estão diretamente relacionados ao desenvolvimento cognitivo e ao aprendizado de língua dos sujeitos.

Em se tratando dos sujeitos surdos, devemos pensar o uso dos sinais em seus processos de interlocução e socialização como um código fundamental que substitui a fala oralizada. É, também, a partir desses sinais que os sujeitos surdos se desenvolvem cognitivamente, compartilham aprendizagens e interagem com os demais sujeitos (CARVALHO, 2014, p. 47).

Nessa perspectiva, o *app EduLibras* foi concebido para a formação de seus usuários, atentando para suas singularidades, em Libras/Português escrito, para suas interações e participações por meio de enunciados que lhes facilitem trocar experiências e traçar um paralelo com seu contexto histórico e social. Contém atividades de leitura e escrita (gramática, ortografia), elementos pictóricos (imagem/pintura), vídeos com sinais, significados, outros (Libras). A participação pode ocorrer na construção e propagação de outros vídeos educativos. Possibilita que ao pesquisar seu conteúdo a pessoa encontre o “sentido das palavras dentro de uma frase, de um contexto, permitindo-lhe não só decodificar o seu conceito, mas a sua adequada interpretação do sentido possível ao e coerente com o assunto do texto” (CARVALHO, 2014, p. 75).

Ainda que eu tenha sido a autora da ideia, o *software* didático-pedagógico *EduLibras* é resultado de um trabalho colaborativo e de diálogo com as orientadoras, equipe/participantes do Grupo de Trabalho/GT, equipe de desenvolvedores da Universidade Federal Goiás/UFG, design de interface, intérprete de Libras, surdos, que acompanharam o desenvolvimento do aplicativo, no ano de 2018.

Optei por elaborar um *software* com conteúdos que contemplassem atividades, textos e vídeos em movimento. De acordo com Moran (2003, p. 37), o vídeo parte daquilo que toca todos os sentidos. Nos toca e tocamos os outros, está ao nosso alcance através

dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos o outro, o mundo e nós mesmos.

Escolhemos a cor azul como fundo dos vídeos das atividades e o verde para a cor de fundo do dicionário, pois o primeiro daria maior visibilidade aos sinais em Libras em contraste com a cor da pele da intérprete, e o outro facilitaria o ensino aprendizagem da Libras/Português escrito. Atentos à Santaella (2012, p. 37), de que as cores estão intimamente relacionadas com as emoções, são empregadas para expressar ou reforçar a informação visual e estão carregadas de informações e significados associativos, inclusive simbólicos. O azul é sereno, passivo e suave e o verde significa boa luz e natureza.

De acordo com Silva (2012, p. 132), a função social dos jogos é partilhar os modos de ação e percepção da cultura de que os usuários fazem parte, a cibercultura⁸. O jogo é identificado como a porta de entrada de crianças, jovens e famílias menos favorecidas, para exercitarem suas habilidades e adentrarem nesse mundo eletrônico do cotidiano.

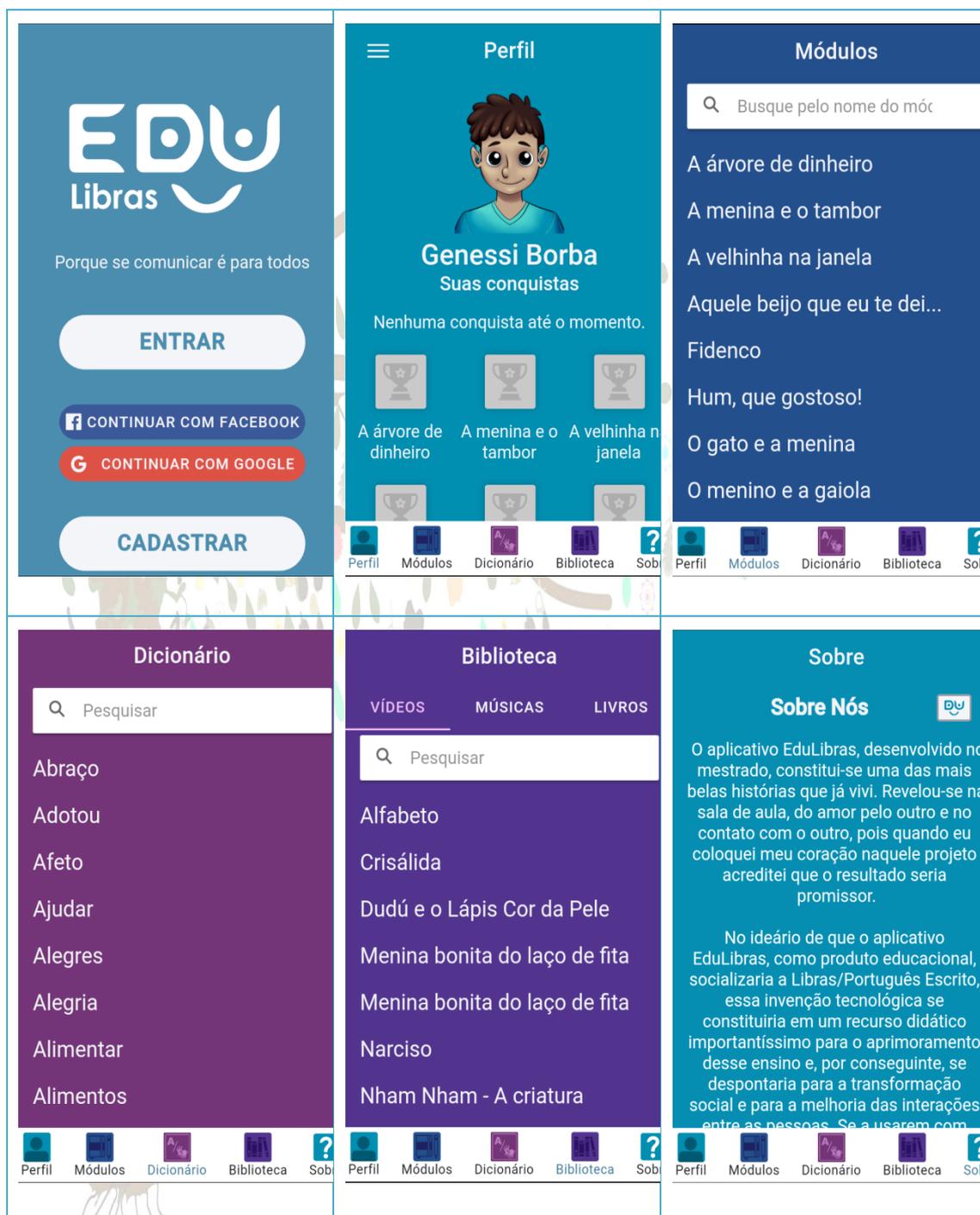
Sobre as possibilidades de aprendizagens com jogos eletrônicos (games) e com recursos digitais, Gee (2012, sp)⁹ aponta para as dificuldades das pessoas em escrever e destaca que bons videogames resultam em boa aprendizagem. A ligação entre videogames, aprendizagem e literacia (alfabetização/letramento) permite que o aluno estude, crie e utilize jogos para contextualizar seu mundo e aprender. Os educadores devem mudar sua forma de olhar esse ensino e utilizar os jogos como forma de potencializar e possibilitar experiência, cognição e deleite para alunos na sala de aula.

Na navegação da plataforma educacional do *EduLibras* há possibilidade de conhecer diferentes conteúdos e metodologias, que poderão ser adaptados conforme o contexto, a criatividade e a necessidade do usuário. Escolhi mostrar as páginas principais do *app* e deixar que a curiosidade o leve a pesquisar mais sobre o que o *software* pode lhe oferecer e ensinar. Esses recursos são apresentados nas telas do Aplicativo, como mostra o *layout* – Figura 1.

⁸ Cibercultura – relação de trocas entre sociedade, conhecimento e novas tecnologias.

⁹ Palestra James Paul Gee: <http://vimeo.com/49126808>.

Figura 1 - Layout gráfico do app EduLibras



Fonte: *EduLibras*, 2018.

Mas como usá-lo? O *EduLibras* consiste na leitura e na escrita de textos literários, ora dialogadas pelos personagens das histórias, ora escritas nas atividades. Os usuários do recurso acumulam pontos e assinalam suas conquistas ao completar suas atividades com sucesso.

Passo a passo: primeiramente, para usar o *app* pelo *site/tablet/computador*, deve-se acessar a página www.edulibras.com.br; para uso no *celular* (sistema operacional *android* ou *iOS*) baixar o aplicativo pela *play store* e clicar em entrar ou cadastrar. O usuário poderá continuar a navegação usando sua conta no *Facebook* ou no *Google*.

O próximo passo é criar o *perfil* de usuário de sua preferência. Isso permitirá retomar as atividades do ponto em que parou, podendo acessá-las posteriormente do celular, do *tablet* ou do computador. Pode-se escolher o avatar (Edu ou Rebeca), editar e alterar a senha.

Escolha o *módulo 1* para iniciar as atividades. O *EduLibras* ensina dois idiomas específicos: Libras/Português escrito, com diferentes etapas e níveis. São textos, vídeos e imagens que ajudarão o usuário na aprendizagem dessas duas línguas.

No *Dicionário* constam os conteúdos sinalizados em Libras: alfabeto, numerais, em Libras/Português e Português/Libras. Assim, torna-se acessível a pesquisa de imagens, palavras, significados e sinais, mesmo que o usuário não seja alfabetizado.

Na opção *Biblioteca*, está inserido todo o aporte teórico do *app*: imagens, músicas, textos e vídeos que o usuário poderá recorrer quando precisar aprender mais conteúdo.

Conforme o usuário for utilizando o *EduLibras*, poderá entender a ferramenta e utilizá-la como recurso educacional. Dessa forma, aprender Libras/Português escrito se tornará fácil e divertida.

Por que usar? A plataforma educativa *EduLibras* oferece a possibilidade de os usuários testarem seus conhecimentos ao realizar as atividades propostas, ajuda a desenvolver habilidades de pesquisa, leitura e escrita, tanto individual quanto em grupo, em qualquer lugar. Os textos atualizados apresentam situações da vida real, potencializam o domínio Libras/Português escrito e promovem a inclusão funcional, digital e social.

O conteúdo do *app* e do *site* é igual. Foi inserido por meio de um painel administrativo, organizado de modo contextualizado (estudo global, sem fragmentar) por temas e textos. Elementos essenciais foram dispostos e ordenados em forma de amostragem. Qualquer texto pode ser usado para o ensino de diferentes temáticas.

As atividades do *EduLibras* são apresentadas com diferentes enunciados, de compreensão e produção de textos diversificados. O aluno desenvolve uma relação de aproximação com a leitura e com a escrita. Os livros permitem que o estudante se relacione com diversas formas de texto/discurso e dialogue consigo mesmo e com o mundo que o rodeia. Estimula sua criticidade e viabiliza novos significados para uma aprendizagem contextualizada.

O perfil de ensino do *app* foi criado segundo esta compreensão:

[...] é imprescindível que essas atividades focalizem os diferentes enunciados e gêneros discursivos que permeiam a vida real, dando-lhes significados e a resignificando, de modo que cada leitura, análise, debate e produção textual busque refletir, avaliar e superar as contradições presentes na sociedade, e que a aquisição desses saberes (escolares formais) corroborem novas formulações e conceitos mais humanos de mundo, cultura e produção científica.

[...] é relevante a exploração de textos midiáticos e enunciados de natureza oral que circulam em artigos jornalísticos, publicitários, de entretenimento, e-mails, etc., objetivando a percepção e a análise de língua em uso, que deixam em evidência a sedução presente principalmente nas perguntas que podem ser suscitadas, que nos intrigam, instigam e movimentam para novas respostas, mais dúvidas e outros questionamentos (MESQUITA, 2018, p. 201).

Por esse motivo, no processo de escolha do *software EduLibras* e de seus conteúdos, pensei nos benefícios destes para potencializar a aprendizagem, a autonomia e a reescrita de mundo de todas as pessoas.

O uso do *app EduLibras* sugere a possibilidade de potencializar um trabalho de autoformação ou formação em grupo. Este parece ser um dos caminhos mais eficazes de se alcançar a autonomia e a cidadania. Mas, para que se concretize de fato, cabe à escola integrar esse novo campo de saber/intervenção (aplicativo) nos processos educativos (Libras/Português escrito), em que novas e velhas tecnologias digitais e não digitais são frequentadas pelos educandos. É uma questão de escolha!

Considerações Iniciais

Os resultados obtidos possibilitaram a identificação de experiências singulares que me oportunizaram a organização de relevantes sugestões metodológicas para o aplicativo bilíngue *App Libras/Português escrito*, que, repito, tem como meta oferecer uma alternativa didática de aprendizagem, um ensino das duas línguas, para surdos e ouvintes estudantes de Educação Básica.

O diálogo com autores culminou no produto educacional *EduLibras*, pensado como proposta de intervenção pedagógica que busca associar a aprendizagem de todas as pessoas com as tecnologias digitais, numa perspectiva inclusiva. Almejo que o desenvolvimento do *EduLibras* se converta em uma importante contribuição para a Educação Básica.

Referências

CARVALHO, Andréa dos Guimarães de. **O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos na escola regular de Educação Básica.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica), Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE – Universidade Federal de Goiás UFG/GO. Goiânia, GO, p. 168, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GEE, James Paul. **Palestra Dr. James Paul Gee on Vimeo.** VIV Films. 09 set. 2012. Disponível em: <http://vimeo.com/49126808>. Acesso em 30/10/2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?.** 1. reimpressão – São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MESQUITA, Deise Nanci de Castro. **Escola de Educação Básica para todos: volume 2/ organizadora.** Goiânia : Gráfica UFG, 2018. 312p.: il.

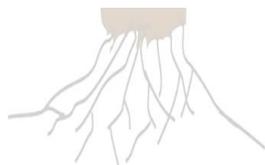
MORAN, José Manoel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica / José Manuel Morn, Marcos T. Massetto, Marilda Apareida Behrens.** – Campinas, SP : Papius, 2000. – (Coleção Papius Educação).

MORIN. André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropedagogia renovada.** Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das Mídias** – São Paulo: Razão Social, 1992. 137 p.; 20 cm.

SILVA, Ana Paula Salles da. **Os jogos eletrônicos de movimento e as práticas corporais na percepção de jovens.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Florianópolis, SC, p. 267, 2012.

SILVA NETA, Segismunda Sampaio da. **História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013** [manuscrito] / Segismunda Sampaio da Silva Neta – Goiânia, 2015. 189 f. : il. ; 30 cm.



JOGOS DANÇADOS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA

Andreia Silva de Melo (UFRN)
andreaia88melo@gmail.com.br

Ao pensar numa educação inclusiva, vislumbramos a necessidade de atender pessoas com deficiência, afirmando a garantia educacional dos seus direitos de aprendizagem e comunicação, como cidadãos participantes de uma sociedade democrática. As vivências, desses alunos, que estão integrados no espaço escolar, são construídas socialmente por meio de relações que ultrapassam o ensino formal e permitem ao educando a própria formação, além de edificar o seu conhecimento. A escola faz parte desse ambiente, no qual, esse sujeito irá crescer e aprimorar seus conhecimentos, vivenciar novas formas de observar o mundo e se relacionar com o outro.

É nesse espaço escolar que o discente pode se desenvolver culturalmente, trabalhar os próprios pontos de vista, socializar e interagir com o outro. Dessa forma, o aluno surdo, que está inserido nessa instituição de ensino formal, deve ter direito a desenvolver uma aprendizagem, que transcenda a formalidade e envolva a competência humana, pois, dentro da escola, ele passa por experiências que abordam valores ao seu cotidiano.

Na busca em atender esse público, em especial, a uma aluna surda, sujeito dessa escrita dissertativa e, no anseio por aprender cada vez mais a língua de sinais, eu busquei me aperfeiçoar na área da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; a fim de auxiliar aos educandos, conviventes de um determinado espaço educacional. Nesse caminho, uni as vivências acadêmico-profissionais e a minha trajetória artística, com o intuito de unificar os conhecimentos das duas linguagens de ensino ao espaço escolar, na intenção de promover e valorizar a aprendizagem corporal dos discentes.

Baseado nessa proposta, o nosso escrito tem por objetivos refletir sobre as contribuições do jogo para o ensino da dança com crianças surdas e ouvintes; indicar uma possibilidade de trabalhar a dança por meio do jogo, com discentes do 3º ano do Ensino Fundamental I, considerando as experiências histórico-corporais trazidas pelos estudantes; objetivando uma prática corporal que viabilize a inclusão.

Entendemos que refletir sobre a dança, como educação inclusiva, é importante, pois valoriza a aprendizagem dos alunos com deficiência e, principalmente, aos surdos que estão presentes na escola e, muitas vezes, não são reconhecidos pelos próprios

professores, gestores e alunos; ali inseridos, o que restringe o diálogo apenas à comunidade que os acolhe.

Trazer esse conteúdo para a escola favorece o entendimento das relações históricas de movimento e de formas inclusivas que se inscrevem no processo educacional, pois envolve os discentes em vivências visuais e corporais ao propiciar o conhecimento e a comunicação dessas linguagens. Assim, eles compreendem e se conscientizam sobre a relação do olhar o corpo, o outro e, podem perceber e dialogar com o meio social ao qual pertencem.

Diante desses aspectos, o estudo se debruçou sobre as possibilidades de ensino do jogo corporal na Escola Municipal de 1º E 2º Graus Vicente De França Monte; como uma forma de aprender a dança, buscando trazer uma discussão em torno da viabilidade de tratar esse conteúdo de forma inclusiva, de forma que os educandos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem em Artes; que para Ferraz (2009, p.147), são entendidos como “[...] jogos individuais ou em grupos de alunos selecionados para o desenvolvimento das *atividades* em que [...] assimilem novos saberes, habilidades, [...] atitudes, convicções em arte”. Essa postura do alunado para o processo de ensino-aprendizagem como coloca as autoras se caracterizam pelos modos pedagógicos de fazer no componente curricular de Arte.

A escolha dessa proposição surgiu devido ao meu fazer pedagógico como arte educadora da Escola Municipal que possui alunos surdos e sentir a necessidade de planejar aulas que pudessem incluir todos os alunos numa atividade educativa, pois no cotidiano escolar sempre permeava a questão: Por que deixar alguns indivíduos de lado da aprendizagem total se é possível planejar aulas para atender toda a turma?

Graduada em Artes Cênicas e em Dança e, graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; busquei unir esses conhecimentos, para desenvolver um projeto pedagógico, a fim de auxiliar a necessidade dos estudantes e contribuir com um processo educacional inclusivo, visto que na Escola Municipal, localizada no município de São Gonçalo do Amarante (RN), havia alunos surdos e que, muitas vezes, eram deixados de lado no processo de ensino-aprendizagem.

Fiz, dessa maneira, a partir de um diagnóstico inicial e histórico da referida escola com alunos com deficiência, uma intervenção pedagógica que buscasse atender, em minha sala de aula, a aluna surda e que esta pudesse participar ativamente das aulas de Arte. Defini que o estudo apresentado abordaria esse foco interventor, baseado nos escritos de Damiani et al (2013) sobre a teoria histórico-cultural, pois a ação, contribui

pedagogicamente na produção do conhecimento e, diminui a distância entre teoria e prática, tanto da produção acadêmica como do âmbito educacional. Dessa forma, o estudo em sala de aula oportunizou por meio da intervenção pedagógica com a LIBRAS contribuir de maneira prático-pedagógica com a arte da dança, refletindo sobre os benefícios dessa ação no meio estudantil, em especial, na sala de aula da aluna surda, permitindo colaborar com a ampliação desse conhecimento junto aos demais educandos que colaboravam comigo enquanto professora e com a aluna surda nas explicações dos conteúdos dos jogos que intencionavam uma dança, a partir de minhas explicações para ouvintes e não ouvinte por meio de sinais da LIBRAS e suas adaptações em sala de aula.

Dentre as várias possibilidades com dança, elegemos trabalhar a partir do jogo corporal, a fim de promover a prática e a descoberta do corpo entre os estudantes. Pois, o jogo desde a infância faz parte da aprendizagem e, por ser algo intrínseco à criança, pode ser mais bem explorado, conforme as experiências trazidas pelos pequeninos no espaço escolar.

O jogo desenvolvido em sala de aula propiciou aos discentes a oportunidade de acessar e ressignificar vários saberes inscritos na própria gestualidade. Nessas descobertas corporais, imperavam questões em voz e em LIBRAS, com perguntas como: Como me movo? Como o colega se move? E o que esse movimento promove ao próprio corpo? Esse meu movimento/gesto pode virar uma dança? A partir dessas perguntas, foi possível aguçar a observação, construir conceitos, identificar possibilidades de dialogar com o corpo, sem a necessidade da voz e criar relações com o outro, a partir de jogos (infantis e teatrais) que poderiam ou não se tornar dança.

Nesse sentido, compreendeu-se que a escolha do tema proposto favoreceu ao conhecimento e à valorização da conscientização corporal por parte dos estudantes, bem como fomentou no espaço escolar a possibilidade de atribuir outros sentidos de ensinar e aprender, por meio do corpo. Em nosso caso, dedicar-se a dança, por meio do jogo, foi uma forma de trazer para a escola um saber presente no corpo das crianças, experimentar maneiras diversas de vivenciá-lo e ampliar nossa compreensão junto a elas, de como utilizar essa aprendizagem em meio à sociedade.

Para este estudo, definimos que a metodologia utilizada envolve a pesquisa descritiva qualitativa sob um viés do estudo de caso instrumental. Pois, no primeiro ponto, envolve a descrição e observação de uma determinada sala de estudantes. E a autora, como pesquisadora participante, considera as opiniões e atitudes desses indivíduos, importantes, no desempenho das atividades (GIL, 2002). Como também, abrange no

segundo ponto, por meio do estudo de caso instrumental¹⁰: o esclarecimento do problema; a definição do número de pessoas a serem atendidas; a elaboração de um projeto/relatório e; a avaliação dos dados obtidos (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte. A turma era composta por 21 alunos, sendo 15 do gênero masculino e 06 do gênero feminino; destas atendidas, uma era surda. E a maior parte dos discentes se enquadrava na faixa etária desse ano de ensino.

O diálogo e a aprendizagem com o outro, por meio corporal, foram oportunizados com a intervenção pedagógica, considerando as contribuições de Laban (1978;1990) sobre o movimento humano, que contribuíram de forma prática com o estudo e abriram espaço para se investigar a partir do brincar com o corpo, um dançar futuro, numa descoberta de possibilidades para promover novas composições coreográficas para esse público.

Assim, baseando-se na movimentação do cotidiano da criança, associei a investigação acadêmica do escrito aos fatores ou qualidades do movimento do Esforço/Expressividade/Pulsão propostos por Laban (1978). Essas qualidades de movimento são denominadas de peso (leve e/ou forte), tempo (rápido e/ou lento), espaço (direto e/ou indireto) e fluência (livre/ou contida) que, inter-relacionados, organizam-se e fazem compreender os impulsos internos de energia que geram o movimento.

Ao final do processo, pude perceber que as aulas, por meio do jogo corporal, puderam contribuir para o ensino do corpo, na forma de dialogar com o outro, com o espaço e o tempo, de maneiras diversificadas, como também, favoreceram a inclusão de todos da turma, seja o aluno: surdo, ouvinte ou com deficiência.

Essa ação inclusiva beneficiou a classe, promovendo uma maior aproximação entre os discentes, por meio do diálogo corporal. Essa abordagem contribuiu na socialização desses estudantes, ao oportunizá-los um contato, não somente na sala de aula, mas no espaço escolar como um todo. Consequentemente, essa ação inclusiva também, poderá se refletir em outros espaços sociais, nos quais, esses indivíduos vierem a dialogar. Referente especificamente a surda, nesse processo socializatório, a criança demonstrou na maior parte dos encontros, uma disponibilidade corporal, não apenas para realizar os próprios exercícios, como também para jogar com o outro.

¹⁰ Nesse caso, o estudo de caso pode ser formado “[...] por estudantes do ensino fundamental numa pesquisa que tenha como objetivo estudar a aplicabilidade de métodos de ensino”. (GIL, 2002, p. 139)

Nesse sentido, de acordo com as investigações corporais, pude entender que vivenciar uma aprendizagem por meio da postura, apoios, equilíbrios, diferentes pesos, direções, níveis, trabalhando as pausas, pôde ajudar a aprimorar o conjunto motor desses pequenos.

Ademais, o corpo como veículo de aprendizagem pôde experienciar por meio desses elementos da dança, a própria estrutura, a imobilidade, o deslocamento, o ritmo no tempo, as formas, as progressões, direções distintas e níveis espaciais, que os ajudaram a reconhecer possibilidades de movimento, que viessem a constituir as próprias danças. Nessa via, a escola pode proporcionar novos campos, onde as disciplinas, linguagens e saberes como a dança, venham a se manifestar na construção do conhecimento humano. Nesse caminho, o professor é responsável por mediar a interação social, encontrar novos caminhos possíveis para a apropriação do conhecimento e colaborar para uma educação de qualidade.

Em nosso caso, promover uma prática inclusiva, por meio da dança, numa escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Norte; foi algo importante para a instituição, não só favorecendo o saber corporal intrínseco desses estudantes, como fazendo refletir a visão dos demais educadores e, do público escolar conviventes do meio. Desta forma, na aula de Arte, se promoveu uma possibilidade de aprendizagem, sobre o objeto de conhecimento da Dança.

Essa ação passou a estimular outros pensamentos sobre a forma de ensino e de conhecimento que se pode favorecer no espaço de ensino. Não somente pensar e planejar para atender as pessoas ditas “normais” pela sociedade, mas para pessoas com deficiência física, múltipla e principalmente para os surdos.

Como educadora, constatei que essa abordagem inclusiva ajudou: a reorganizar uma metodologia por meio da prática com dança, auxiliando o desenvolvimento psicomotor dos alunos, envolvendo-os num jogo corporal, em que se consideram as experiências histórico-corporais. Desta forma, essa foi uma ação que promoveu a inclusão por meio do corpo, como saber educativo, mas ela pode ir além dessa localidade e ser disseminada em outros espaços que visem oportunizar o saber corporal.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo Pesquisas do tipo intervenção pedagógica** / Magda Floriano Damiani, Renato Siqueira Rochefort, Rafael Fonseca de Castro, Marion Rodrigues Dariz, Silvia Siqueira Pinheiro. Cadernos de Educação (FaE/PPGE/UFPel) Pelotas: maio/agosto, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Andreia/Downloads/3822-9218-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Andreia/Downloads/3822-9218-3-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 16 jan 2020.

FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições** / Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari (org.). – 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

LABAN, R. **Domínio do movimento** / Rudolf Laban; ed. organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros De Vecchi]. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna** / Rudolf Laban; (tradução Maria da Conceição Parayba Campos). – São Paulo: Ícone, 1990.

O CONTO E A NARRATIVIDADE EM SALA DE AULA

Ilma Socorro Gonçalves Vieira (CEPAE/UFG)
ilmavieira@ufg.br

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar uma experiência desenvolvida durante os anos de 2018 e 2019, com adolescentes do 7º e do 8º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública da esfera federal. A experiência se baseou na narração de histórias, como abertura das aulas de Língua Portuguesa, considerando a relevância das reflexões do filósofo Walter Benjamin, sobre a importância do cultivo do ato de narrar histórias, como forma de resistência ao empobrecimento que vem se operando nas sociedades modernas, com o declínio das experiências comunicáveis e o aprofundamento do individualismo.

O ponto de partida da experiência aqui apresentada é a compreensão de que narrar é inerente à condição humana. As inúmeras narrativas que a nós chegaram, como vestígios de períodos remotos da história da humanidade, nos quais a tradição oral favorecia a propagação, de geração a geração, de histórias estruturadas, principalmente, a partir dos elementos do conto popular, evidenciam a relação intrínseca entre nós e a narratividade. Em nossos dias, no entanto, os novos costumes e práticas sociais têm impulsionado, cada vez mais, o abandono dos momentos em que as pessoas se juntam para contar e ouvir histórias. Embora as alterações observadas na maneira como a sociedade põe em movimento os inúmeros enredos, antigos e atuais, favoreçam o surgimento de outras formas narrativas, a experiência da narratividade, à maneira das comunidades antigas, parece permanecer importante entre nós.

Em seus estudos, entre eles o ensaio “O narrador”, Walter Benjamin (1994) reflete sobre a importância da transmissão das experiências por meio da narração, por entender que ela torna possível a interpenetração de saberes, envolvendo a figura do narrador e os indivíduos que ouvem suas histórias. Para o filósofo, a perda desse costume resulta do empobrecimento das experiências comunicáveis e é indicativa de que muito se tem feito, mas sem que o vivido tenha de fato se tornado significativo, pois: “O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência” (BENJAMIN, 1994, p. 22).

Esse raciocínio, amplamente desenvolvido pelo autor em seus estudos, contribui para refletirmos a respeito do modo como os adultos e, em especial, as crianças e os jovens da atualidade, vêm sendo influenciados pelo ritmo da vida moderna, que, se não exclui do cotidiano a possibilidade de experiências comunicáveis, tem levado ao silenciamento, porque niveladas no plano do individualismo, as experiências pouco são compartilhadas. E quando são, parece predominar a desconfiança de que elas mereçam ser valorizadas como matérias a se dar atenção, especialmente quando não inscritas no conjunto de espetáculos que, dia a dia, se constitui no conteúdo dos noticiários.

O paradoxo instaurado entre a predisposição natural do ser humano, para compartilhar e apreciar um enredo instigante, e a imposição de um sistema social que impele ao individualismo pode ser observado na rotina da Educação Básica com crianças e adolescentes. Com o impulso das tecnologias, que parecem, em uma mesma proporção, aproximar e distanciar pessoas, esse sistema legitima de maneira acelerada o que poderíamos chamar de “estar junto, solitariamente”, de modo que, muitas vezes, é nas salas de aula, assim como em outros espaços das instituições educativas, que se manifesta, com espontaneidade, a tendência humana que diz respeito à convivência e à atitude narrativa. Quando se juntam nesses espaços, as crianças e os jovens parecem ter tanto o que narrar uns aos outros, que não raro as falas se entrecruzam até mesmo entre os pares de um bate-papo. A escola é, nesse sentido, um lugar onde é possível por em movimento a peculiar característica humana, que consiste em narrar histórias: vividas, ouvidas, inventadas, registradas pelos historiadores, criadas pelos literatos.

O gênero conto

O conto, entendido como um gênero da prosa, de curta extensão em relação à novela e ao romance, parece não exigir muita perspicácia do leitor. No entanto, a concisão na articulação de seus elementos constitutivos pode promover uma complexidade que a leitura ingênua não consegue apreender. Conforme atestam os vários estudos acerca de uma teoria do conto, é possível pensar na especificidade do gênero, a partir das características apresentadas pelas narrativas construídas em torno de um único conflito. Por outro lado, as inúmeras variedades, verificadas, sobretudo, nas produções contemporâneas, desestabilizam qualquer tentativa de se estabelecer um paradigma do conto.

O conto nos remete à cultura da oralidade, em tempos muito remotos, ainda não marcados pela tradição escrita, quando as pessoas se reuniam em família, entre os amigos,

para contar e para ouvir histórias. O *Livro das mil e uma noites* (2005) ilustra o entendimento de que faz parte do ser humano gostar de contar e de ouvir histórias. Com amplo repertório de narrativas da tradição oral, a personagem Sherazade conseguiu enlevar, por longas noites, o Sultão Shariar e, com isso, mudar o destino das jovens da antiga Pérsia, que, uma a uma, após ser forçada a se casar com o ressentido Sultão, era executada na manhã seguinte à noite de núpcias.

Uma referência básica para os estudos sobre o gênero conto consiste na estrutura do chamado conto popular, de origem oral: ordem existente (situação inicial); ordem perturbada (a situação de equilíbrio inicial é destruída, dando origem a uma série de peripécias, que são interrompidas com o aparecimento de uma força retificadora); ordem restabelecida.

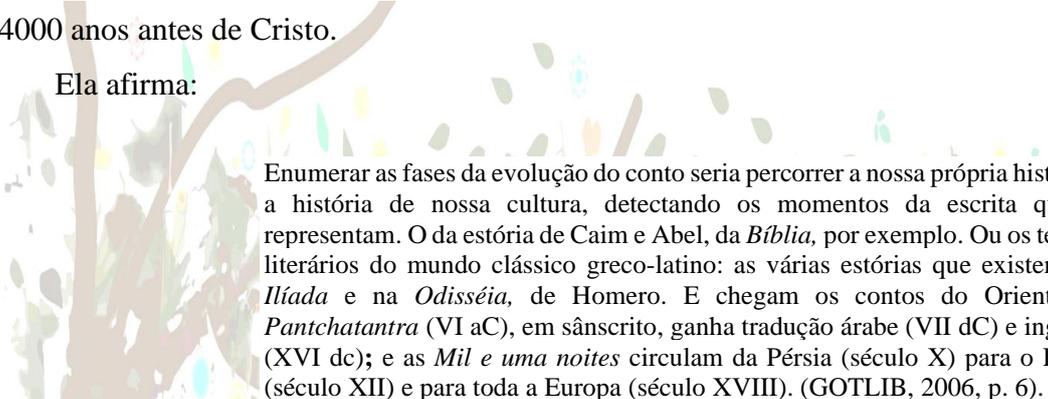
Assim como esse gênero veio evoluindo e alcançando uma complexidade que muito subverte essa estrutura simples, os estudos sobre ele se desenvolveram e, sem dúvida, continuam em aberto para que novas pesquisas possam proporcionar mais descobertas. Uma das pesquisas relevantes acerca do conto foi empreendida pelo estruturalista russo Vladimir Propp (2001), com enfoque nos contos populares russos. Propp identifica sete classes de personagens, divididos segundo suas funções no conto, e 31 funções narrativas para as situações gramaticais do enredo. As personagens são identificadas como: antagonista; doador; auxiliar; princesa e seu pai; madame; herói; herói falso. As funções narrativas seriam: afastamento; proibição; transgressão; interrogatório/investigação; informação/delação; ardil/armadilha; cumplicidade/conivência; dano (culpa); mediação/momento de conexão; início de reação; partida do herói; primeira função do doador; reação do herói; fornecimento/recepção do meio mágico; deslocamento no espaço entre dois reinos e viagem com um guia; combate; marca/estigma; vitória; reparação de dano ou carência; regresso do herói; perseguição; salvamento ou resgate; chegada incógnito; pretensões infundadas; tarefa difícil; realização; reconhecimento; desmascaramento; transfiguração; castigo ou punição; casamento.

Essas divisões em classes de personagens e em funções narrativas, certamente, foram eficazes nas pesquisas de Propp e podem contribuir para os procedimentos de análise dos contos de maneira geral, mas escapam à multiplicidade de estilos sob os quais os contos podem se apresentar. Primeiramente, porque a figura da personagem nem sempre é delimitada conforme os contornos fixos apresentados pelas personagens das

obras pesquisadas por Propp. Também os contos, vistos de maneira geral, não se reduzem em narrativas com funções específicas, como se definem os contos populares.

São também referências para a teoria do conto os estudos de Nádya Battella Gotlib (2006). Segundo a pesquisadora, a história da evolução do conto registra fases de evolução dos *modos* de se contarem estórias e os mais antigos teriam aparecido por volta de 4000 anos antes de Cristo.

Ela afirma:



Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. O da estória de Caim e Abel, da *Bíblia*, por exemplo. Ou os textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias estórias que existem na *Ilíada* e na *Odisséia*, de Homero. E chegam os contos do Oriente: a *Pantchatantra* (VI aC), em sânscrito, ganha tradução árabe (VII dC) e inglesa (XVI dc); e as *Mil e uma noites* circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII). (GOTLIB, 2006, p. 6).

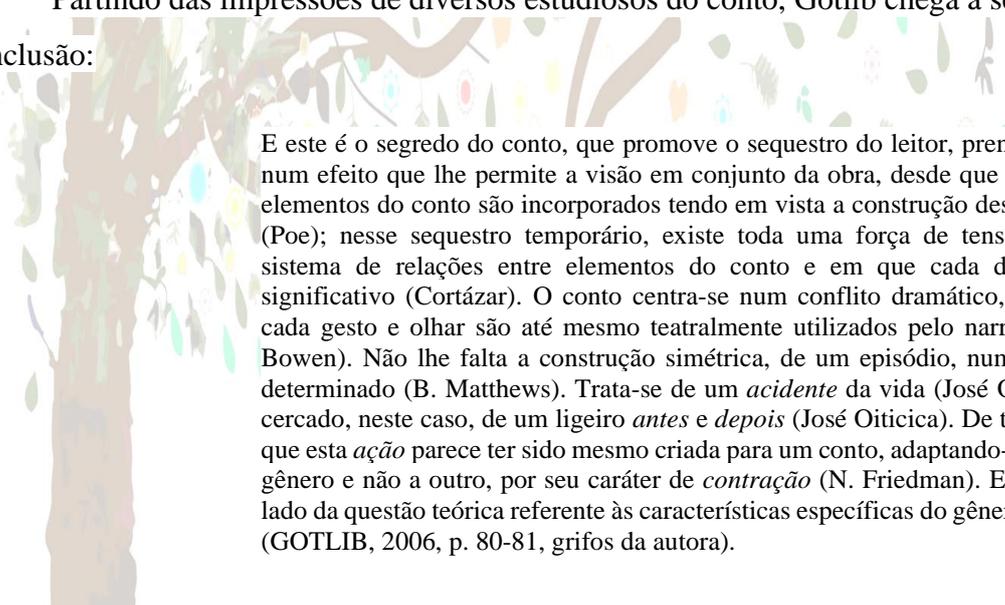
A pesquisadora identifica que, na evolução do ato de narrar um acontecimento oralmente para o registro escrito, houve também a evolução do narrador, de um simples contador de histórias para um narrador preocupado com os aspectos criativos e estéticos. Percebemos, nesse sentido, um processo de sofisticação pelo qual o ato de narrar passou, que culminou na seletividade das pessoas que teriam acesso às narrativas, pois o domínio da linguagem escrita se tornou pré-requisito.

No percurso histórico traçado por Gotlib, a consolidação do conto como literatura teria ocorrido no início da Idade Moderna (século XV). Nesse percurso, *As mil e uma noites*, *Canterbury Tales*, de Chaucer, e *O Decamerão*, de Giovanni Bocaccio, são considerados os três livros precursores do gênero, surgidos no Ocidente, por volta do século XIV, e difundidos em outras partes do mundo, nos séculos XVI, XVII e XVIII. Um significativo desenvolvimento do conto teria como marco o século XIX, quando se registra uma acentuada expansão da imprensa, que possibilitou a publicação dos contos em várias revistas e jornais. Esse mesmo século marcaria também a criação do conto moderno, com a afirmação de Edgar Allan Poe como contista e teórico do conto, ao lado dos registros das narrativas de tradição oral feitos pelos irmãos Grimm, que já iniciavam seu estudo comparado.

Para Gotlib, os estudos sobre a teoria do conto apresentam algumas direções marcantes: há os que admitem uma teoria e os que não admitem uma teoria específica. A pesquisadora se posiciona entre os que pensam que a teoria do conto se filia a uma teoria geral da narrativa, por acreditar que não é possível pensar o conto desvinculado de um

conjunto maior de modos de narrar ou representar a realidade. E mesmo os que admitem uma teoria do conto concordam que definir o que é um conto não é tarefa fácil. Mário de Andrade, por exemplo, define que “em verdade, será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto” e que os bons contistas, como Maupassant e Machado de Assis, encontraram a “forma do conto”, mas “foi a forma do conto indefinível, insondável, irreduzível a receitas” (ANDRADE, *apud* GOTLIB, 2006, p. 9). Júlio Cortázar, por sua vez, afirma que o conto é “um gênero de difícil definição, esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos” (CORTÁZAR, *apud* GOTLIB, 2006, p. 10).

Partindo das impressões de diversos estudiosos do conto, Gotlib chega à seguinte conclusão:



E este é o segredo do conto, que promove o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados tendo em vista a construção deste *efeito* (Poe); nesse sequestro temporário, existe toda uma força de tensão, num sistema de relações entre elementos do conto e em que cada detalhe é significativo (Cortázar). O conto centra-se num conflito dramático, em que cada gesto e olhar são até mesmo teatralmente utilizados pelo narrador (E. Bowen). Não lhe falta a construção simétrica, de um episódio, num espaço determinado (B. Matthews). Trata-se de um *acidente* da vida (José Oiticica), cercado, neste caso, de um ligeiro *antes e depois* (José Oiticica). De tal forma que esta *ação* parece ter sido mesmo criada para um conto, adaptando-se a este gênero e não a outro, por seu caráter de *contração* (N. Friedman). Este é um lado da questão teórica referente às características específicas do gênero conto. (GOTLIB, 2006, p. 80-81, grifos da autora).

Alfredo Bosi também é um dos pesquisadores que muito contribuiu para os estudos sobre o gênero conto. Na introdução de seu *O conto brasileiro contemporâneo* (2004), Bosi apresenta algumas das tendências que, se por um lado, situa as obras de alguns contistas no cenário brasileiro atual, por outro lado, indicam a fertilidade no campo da criação literária, que faz com que haja uma infinidade de possibilidades de apresentação do gênero. Para o pesquisador, a palavra-chave é “situações” para se pensar na criação do conto: “Se o romance é um trançado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra” (2004, p. 8). A invenção do contista, nesse sentido, “se faz pelo achamento (*invenire* – achar, inventar) de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens e trama. Daí não ser aleatória ou inocente, como às vezes se supõe, a escolha que o contista faz do seu universo” (p. 8).

Para Bosi, “o melhor conto brasileiro tem procurado atingir também a dimensão metafísica e, num certo sentido, atemporal, das realidades vitais” (2004, p. 10-11).

Mediante uma abordagem geral das tendências observadas, o autor conclui: “Diante da matéria tão rica e diferenciada, só a análise dos textos poderá dizer algo de preciso sobre os modos de elocução mais significativos do conto atual. Não me furto, porém, a uma ou outra observação mais geral” (p. 16).

Com os breves apontamentos aqui feitos a respeito do conto, concluimos que as complicações teóricas em torno do gênero existem em razão da impossibilidade de se fixar conceitos e definições para se compreender os inesgotáveis fenômenos narrativos, que vão surgindo, se transformando, se reinventando, como reflexo da essência criativa do ser humano e de sua predisposição à narratividade.

A narratividade em sala de aula

Considerando a importância de se investir na narratividade em sala de aula, como um caminho para ressignificar essa característica que nos constitui, desde tempos remotos, e como estratégia para a ampliação do repertório cultural e linguístico dos alunos da Educação Básica, desenvolvemos a proposta de dar início a cada aula de Língua Portuguesa com a leitura de uma narrativa, passando pelos contos de Grimm, histórias e lendas do folclore brasileiro, narrativas das “Mil e uma noites”, entre outros clássicos da literatura universal, e de autores contemporâneos, com seus enredos instigantes voltados ao público juvenil. A expectativa era criar mais oportunidade para que eles penetrassem na corrente dos discursos propagados pelos nossos ancestrais, por meio da tradição oral, e, com isso, viessem a se sentir instigados a conhecer mais dessa tradição e a fortalecer a natural predisposição à narratividade, que vem se perdendo com as mudanças ocorridas nos costumes das sociedades atuais.

De início, as narrativas eram apresentadas pela professora, sem investimento em interpretações ou atividades relacionadas. Apenas era oferecida abertura para quem quisesse se manifestar com algum comentário. Nos momentos de leitura da professora, havia um silêncio geral, em meio a olhares atenciosos, sugerindo um transporte imaginário para outros tempos e outros lugares distantes. Esse silêncio reverberava por instantes além do final da narração, levando a crer no estabelecimento de múltiplas relações de sentido, por parte dos adolescentes, e evidenciando a relevância do acesso às narrativas de origem oral e, mais ainda, a necessidade da experiência da narratividade, para o desenvolvimento do ser humano, em todas as épocas e lugares.

A partir daquelas narrativas, a rotina de iniciar as aulas de Língua Portuguesa com a narração de uma história trouxe aos adolescentes a produção da escritora contemporânea

Marina Colasanti, com seus enredos desenvolvidos em linguagem, essencialmente, regada pelo simbolismo dos contos de fada, mas com um tratamento que adensa os conteúdos sugeridos em cada narrativa. Colasanti é considerada autora de contos de fada da atualidade e, em sua obra, amplifica o simbolismo presente naquelas narrativas de estrutura singela, com aspectos idênticos, enredos desenvolvidos de forma linear e sem complexidade temporal. Enquanto naquelas narrativas as personagens tendem a ser estereotipadas, na produção da autora elas recebem particularidades, são dotadas de subjetividades e intensas no modo de perceber o mundo. Distintamente daquelas outras narrativas, os contos de Colasanti ainda propõem, por meio de linguagem simbólica, a problematização da realidade, muitas vezes ressaltando o universo feminino, com sua sensibilidade específica e os desafios que a ele são impostos.

Uma das obras da autora que recebeu destaque na apreciação dos jovens, durante as leituras iniciais das aulas de Língua Portuguesa, foi a coletânea intitulada *Uma ideia toda azul* (2006) que, na composição dos enredos, entre outros procedimentos narrativos, explora elementos dos contos de fada, remete a tempos e lugares longínquos, aprofunda na intimidade de reis, animais, e os humaniza, sugere uma dupla face do amor – amor egoísta e amor compartilhado (SILVA, 2004) – e ressalta o poder feminino de criar e recriar a sua própria história. Tudo isso como um convite sutil para um mergulho nas brechas que a imaginação pode nos oferecer e, certamente, apostando na possibilidade que o ser humano tem de simbolizar, de estabelecer comparações entre o visto ou ouvido e o vivido e de ressignificar os conteúdos registrados em seu íntimo, a partir de outros conteúdos que chegam do mundo exterior.

O silêncio observado entre os adolescentes das turmas de 7º e de 8º anos, após a apreciação de cada conto da coletânea, parece confirmar o êxito dessa inferida aposta da escritora, devido à pluralidade de sentidos possíveis de serem construídos a partir dos enigmas estabelecidos nos simbolismos dos enredos. Cada narrativa era única, dentro de um contexto geral único, mas as subjetividades eram múltiplas, de modo que o alcance de cada conto jamais se poderia identificar, tampouco precisar. Um aspecto comum entre aqueles apreciadores dos contos de Colasanti, no entanto, podemos supor: o refinamento da condição humana, pela oportunidade de deixar suspensa, ainda que por instantes, a dinâmica da vida contemporânea, em seu ritmo acelerado a conduzir, quase sempre, ao individualismo, e se voltar para as questões que evidenciam o quanto somos iguais, independentemente do lugar ou tempo histórico em que vivemos. Mesmo havendo variação entre os vários universos culturais, o sonho, o medo, a esperança, a capacidade

de odiar, mas também de amar, e tantas outras peculiaridades humanas definem o lugar comum que ocupamos na trajetória planetária. Se os contos populares tinham como objetivo primordial transmitir valores e ensinamentos, talvez essa seja a mais legítima lição. E com os simbolismos presentes nas narrativas de Colasanti, essa lição pode ser ampliada, porque as nossas semelhanças parecem ser examinadas a partir de um olhar capaz de mergulhar nas particularidades que nos definem como sujeitos da grande malha da coletividade.

Considerações finais

Os efeitos positivos daquela rotina de leitura de uma narrativa, no início das aulas, puderam ser confirmados, quando os próprios adolescentes das turmas de 7º e de 8º anos se propuseram a também levar histórias para contar aos colegas. O interesse era crescente, tanto para ouvir quanto para narrar, de modo que algumas obras, como *Procurando assombração e outras histórias (2000)*, de Márcia Batista, começaram a circular nas turmas, na forma de revezamento, para as escolhas das histórias que seriam apresentadas em cada aula. Depois, vieram outras produções que os alunos se empenhavam em compartilhar, com entusiasmo, inclusive, quando elas eram novidades também para a professora. Assim, aqueles eram momentos de narratividade, de troca de saberes, como considerou Walter Benjamin, e certamente, cumpriram função importante na formação daqueles grupos de adolescentes, em vários sentidos.

Por fim, cabe considerar que, mesmo aparentemente promovidos como momentos à parte das aulas de Língua Portuguesa, aqueles tinham total conexão com os objetivos propostos na disciplina, uma vez que se constituíam como rica forma de se estabelecer interação, em um plano horizontal, envolvendo os interlocutores presentes no contexto imediato, e em um plano vertical, remontando contextos nos quais viveram nossos antepassados e produzindo possibilidades para que os saberes dinamizados venham a reverberar entre as gerações futuras. Além disso, a experiência da narratividade em sala de aula, provavelmente, cumpriu papel importante para o aprimoramento da linguagem oral daqueles adolescentes, aguçou os sentidos para as sutilezas e os simbolismos da linguagem literária e favoreceu a sensibilidade para se perceber a necessária alternância de turnos entre os interlocutores, nas diversas situações sociais de interação linguística.

Referências

ANÔNIMO. **Livro das mil e uma noites**, vol. I: ramo sírio / Anônimo; [introdução, notas e apêndice e tradução do árabe Mamede Mustafá Jarouche]. São Paulo: Globo, 2005.

BATISTA, *Márcia*. **Procurando Assombração e Outras Histórias**. São Paulo: Editora Formato, 2000.

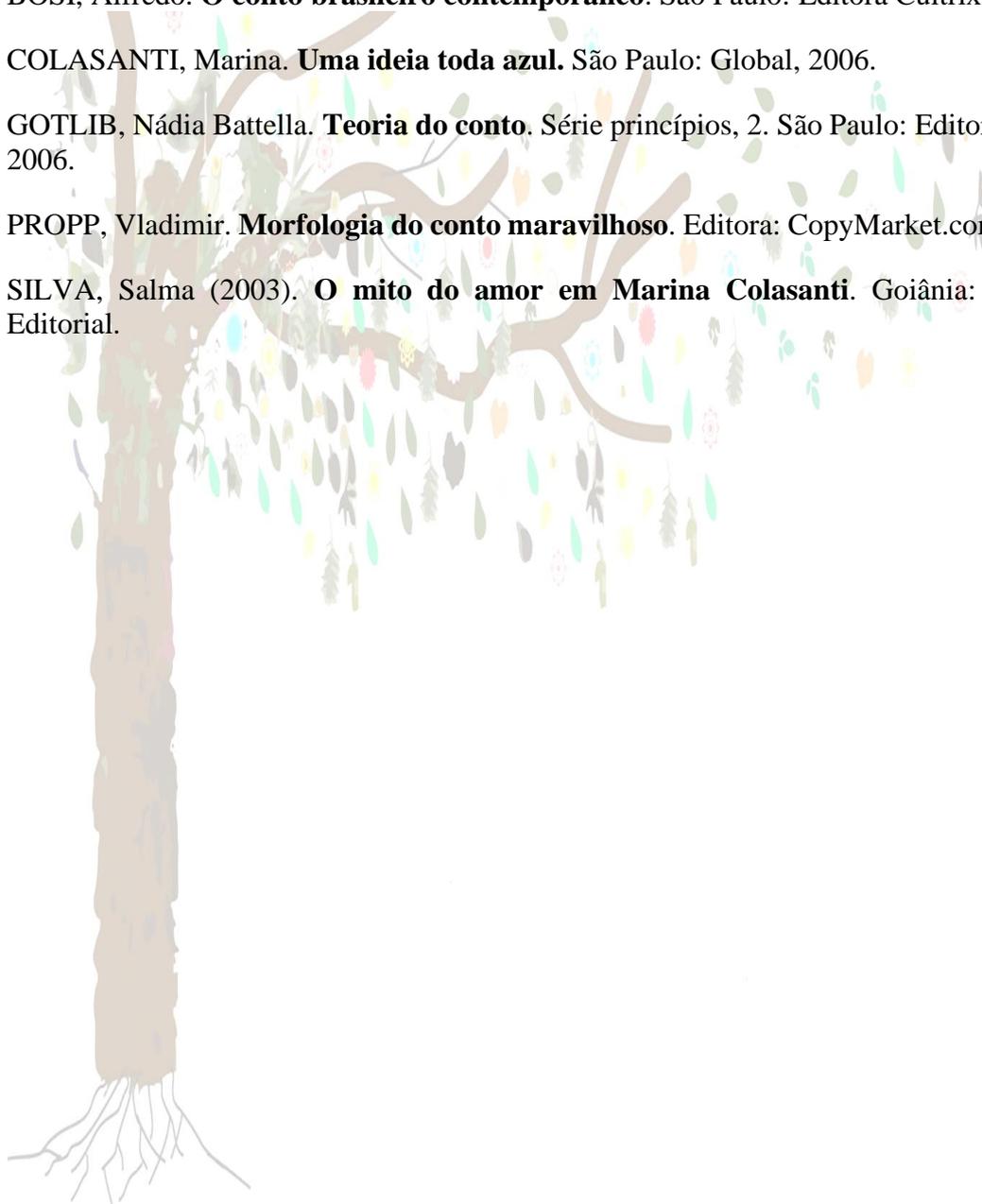
BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. São Paulo: Global, 2006.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. Série princípios, 2. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Editora: CopyMarket.com, 2001.

SILVA, Salma (2003). **O mito do amor em Marina Colasanti**. Goiânia: Cânone Editorial.



TRABALHO DE CORPO DO ATOR E MÍDIA-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO À DISTÂNCIA EM TEATRO

Gilvana Maria Machado (PPGEEB/CEPAE)
gilvana.maria@discente.ufg.br

Ana Paula Salles da Silva (PPGEEB/CEPAE)
aninhasalles@ufg.br

Introdução

Observando a vida contemporânea, com experiências em educação voltada à formação amadora e profissional no campo da arte dramática, licenciada em educação física e cursos na área de teatro, sempre objetivei aprofundar nos saberes que se referem ao corpo. Em questão neste momento, o trabalho corporal do ator, numa era da informação imediata, instantânea, vinda por múltiplas formas e velozes conexões, de uma tensão constante entre corpos padronizados e corpos diversos que encontram nas mídias sociais espaços para se expressarem. E, para além, surge um novo elemento no atual contexto profissional da qual faço parte, a colocação em discussão de organização de cursos na área das artes na modalidade a distância gerando dúvidas, apreensão, expectativas e responsabilidades para esse tipo de trabalho.

Mediante tal realidade passamos a questionar em que medida o trabalho de corpo do ator articulado com os princípios da mídia-educação apresenta possibilidades de interface e composição na formação à distância em teatro?

Para tanto, tem-se como objetivo geral promover e analisar a elaboração colaborativa de uma proposta didática para a educação à distância acerca do trabalho de corpo do ator articulado com os princípios da mídia-educação na formação em teatro.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o rompimento dos velhos paradigmas educacionais ao aproximar a cultura digital da educação para além do caráter instrumental, ampliar recursos para professores reelaborando de forma criadora os elementos que envolvem sua práxis tanto para os da educação a distância quanto da presencial possibilitando a criação de novas metodologias na preparação corporal do ator quebrando com padrões verticalizados, muitas vezes excludentes, auxiliar na democratização de acesso ao conhecimento proporcionado pela formação profissional em teatro. Por fim, apontamos essa experiência como uma proposta que pode colaborar com a educação básica, no que se refere ao teatro, e em outras áreas do conhecimento que

também trabalham com o corpo apontando possibilidades para além dos currículos tradicionais.

Trabalho de corpo do ator e a mídia-educação

O elemento presente em todas as possibilidades de representação é o corpo humano com toda sua constituição física, cognitiva e sensitiva. Não estamos falando de um corpo do cotidiano, mas de um modo diferente de posturas, de gestos, de movimentos e de energia, dessemelhante da vida real. É por meio de algum tipo de preparo corpóreo que o ator terá um melhor desempenho, disciplina e precisão no manejo do corpo.

Boal (2015) ao falar da preparação corporal do ator fala da mecanização do corpo que cria formas habituais de agir e pensar, pois mesmo diante de novos fatos, reage conforme hábitos antigos. O ator necessita de exercícios corporais para estabelecer uma “reflexão física”, para o trabalho com os sentidos: “[...] Um movimento corporal ‘é’ um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente” (BOAL, 2015, p. 98), e para reflexões sociais, pois o ser humano é constituído fisicamente e psicologicamente a partir das relações sociais.

É nesta compreensão acerca do trabalho de corpo do ator que trazemos os princípios da mídia-educação ao observar as atuais circunstâncias das relações humanas por meio das mídias e das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs onde os diversos corpos expostos, criticados, repelidos, entendidos, estranhados, constituídos e dentre outras possibilidades de relações, acabam por constituir fisicamente, cognitivamente e sensivelmente o ator.

Atentos para relação cultura, comunicação e educação Martín-Barbero e Barcelos (2000) e Gómez (2005) atentam que uma “mutação cultural” vem transformando a sensibilidade e os modos de expressão e que uma espécie de educação está sendo realizada pelos meios de comunicação e informação. Pensando numa integração das tecnologias ao processo educacional, Fantin (2011) e Belloni (2012) defendem a formação de um usuário ativo crítico e criativo de todas as TDICs e de todas as mídias.

Fantin (2011) observa que são quatro princípios (fios) que compõem a mídia-educação: a cultura, a crítica, a criação/criatividade e a cidadania, defendendo uma ideia de educar sobre/para os meios, com os meios e através dos meios, criando um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais, numa perspectiva transformadora conectando a cultura, a educação e a cidadania.

A educação a distância e os princípios norteadores

Amparada na nova realidade tecnológica e cultural, nos últimos anos a EaD tem assumido um lugar de destaque no cenário da educação brasileira. Belloni (2015) afirma que a EaD ganhou outro lugar na educação extrapolando a visão de apenas meio de superar problemas emergenciais ou de concerto de fracassos dos sistemas educacionais, assumindo funções crescentes e importantes para educação de adultos seja na formação inicial ou na “educação ao longo da vida” (*lifelong education*)¹¹.

Segundo essa autora a maioria dos entendimentos a define “[...] pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula. O parâmetro comum a todas elas é a distância, entendida em termos de espaço.” (BELLONI, 2015, p. 27) Contudo, o grande parâmetro definidor desse tipo de educação não deve ser a separação professor/aluno e os meios técnicos para compensar essa separação, mas a abertura, relacionados a acesso, lugar e ritmo de estudo.

Neste sentido os princípios norteadores da EaD devem estar baseados na aprendizagem autodirigida, referindo-se a uma aprendizagem centralizada no estudante, visto como usuário capaz de autonomia, de autodireção e organização dos seus estudos, para tanto, os materiais de ensino, os meios, as metodologias e as estratégias devem direcionar para essas condições. A partir deste entendimento, a interação social e a interatividade entre estudantes e agentes de ensino, em especial os professores, são fundamentais. O docente como mediador do conhecimento desenvolve seu trabalho baseado num diálogo dinâmico para construção coletiva do conhecimento numa parceria com todos os envolvidos num processo de educação para a cidadania.

Estamos falando de um espaço de aprendizagem que permite a democratização ao acesso ao conhecimento num ambiente em que os indivíduos se sentem à vontade para compartilhar suas experiências, numa perspectiva de confiança, mutualidade e equidade e que reconhece e valoriza as capacidades dos sujeitos numa ação de serem respeitados como seres pensantes e explanadores de opiniões autônomas, transformando-se em sujeitos construtores e ativos durante o processo de ensino e aprendizagem, nas palavras de Freire (2002), uma aprendizagem dialógica, aberta, curiosa e indagadora, centrada no aluno. Desta maneira, o sentimento gerado em todos é de pertencimento, participação

¹¹ “[...] formação profissional atualizada, diversificada e acessível a todos [como] meio de evitar a desqualificação da força de trabalho e a exclusão social de grandes parcelas da população, constituindo um importante fator de estabilidade social.” (BELLONI, 2015, p. 111)

ativa e criativa ao valorizar as pessoas como indivíduos respeitando, ao mesmo tempo, a diversidade e a individualidade.

E, falar de acesso ao conhecimento para as novas gerações requer um reconhecimento e compartilhamento coletivo acerca da presença das mídias em nossa vida, conseqüentemente na aprendizagem, por as terem como possibilidade de socialização, participação e sistematização de um saber cuja apropriação é necessária assegurar a todos os cidadãos. É nesse sentido que a mídia-educação vem defendendo a formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as TDICs e de todas as mídias como democratização de oportunidades educacionais. (FANTIN, 2011) A partir desta colocação entendemos as mídias dentro da EaD não somente como ferramenta instrumental, mas, também, como lugar de produção de significado.

Metodologia

Trata-se de pesquisa qualitativa orientada pelos princípios da pesquisa-ação educacional. Para esta pesquisa será constituído um grupo de trabalho (GT) colaborativo composto pelos pesquisadores, no papel de mediadores do processo, por cinco professores que atuam ou atuaram no ensino em teatro na educação profissional, no ensino básico e no ensino superior, na cidade de Goiânia e dois estudantes de curso de teatro da área profissionalizante (capacitação, qualificação ou técnico) ou do ensino superior da cidade de Goiânia para que se possa incluir no material a visão do estudante a partir de suas próprias questões e sugestões acerca do material e do conteúdo. Acredita-se que essa diversidade possa enriquecer o contexto colaborativo na busca por soluções da problemática.

A proposta do GT é a produção de um material didático direcionado ao trabalho de corpo do ator permeado pelos princípios da mídia educação na formação em EaD, de maneira que as decisões e os encaminhamentos sejam resultados de um diálogo fraterno sem hierarquia, com maior reciprocidade, equidade, mutualidade, respeitando as diferenças e numa responsabilidade conjunta e dialogada. Acreditamos que o diálogo seja o elemento central nesse tipo de trabalho entendido na perspectiva de Freire (1987; 1997) como possibilidade de transformação, de criação e de aprendizagem por meio do amor, da humildade, da fé, da confiança, da esperança, da criatividade, na perspectiva democrática e do silêncio. A perspectiva democrática possibilita o “eu” pensar no outro, entendendo que ele tem algo a nos ensinar e o silêncio como permissão do outro exercer seu direito de fala.

A produção do GT é o produto educacional de proposição do programa de Pós-Graduação em nível de mestrado profissional na área de ensino e a pesquisa focada na análise da experiência do GT, que se dará por meio de seis encontros temáticos e criativos realizados a distância, com o uso de um aplicativo de vídeo-chamada que permita o registro audiovisual, com duração de 3 horas cada, para que se possa debater acerca do problema e pensar em estratégias de solução do problema de maneira ativa e colaborativa. A coleta dos dados dar-se-á por meio de duas entrevistas semiestruturadas a ser realizada com os sujeitos ao início da produção dos dados e ao final do mesmo. Um questionário para conhecer melhor os sujeitos participantes. Será usado ainda um diário de campo para anotações do pesquisador durante os encontros, a elaboração do diário de campo será orientada pelo Roteiro do Diário de Campo.

Os dados coletados serão analisados por meio da análise de conteúdo e a modalidade a ser adotada será a análise temática que segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016) o conceito central é o tema, para se descobrir os núcleos de sentido. Para tal, o procedimento metodológico passará pela categorização, pela descrição dos resultados encontrados na análise, pela inferência e pela interpretação. Após a análise dos dados, será elaborado uma redação de modo a dar conta dos sentidos do texto, dialogando com a literatura para tecer as considerações acerca do trabalho colaborativo de produção do material didático.

Referências

- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- _____. **Educação a distância**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Trad. Barbara Wagner Mastrobuono e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teóricos-metodológicos. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14(1): 27-40, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOMÉZ, O. G. Mídia, Recepção e educação. **Revista Famecos**, n. 26, Porto Alegre, 2005.

MARTÍN-BARBEIRO, J.; BARCELOS, C. Comunicações e Mediações Culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação – Intercom**. V. 23, n.1, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org); DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.



UM MOVIMENTO SISTÊMICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eneida Aparecida Machado Monteiro (IF Goiano)
eneida.monteiro@ifgoiano.edu.br

Ana Paula Salles da Silva (PPGEEB/CEPAE)
aninhasalles@ufg.br

Resumo

O Produto Educacional “Travessia: reflexões acerca de um movimento sistêmico na Educação Básica” trata-se de um livro digital de caráter pedagógico que apresenta os elementos norteadores de uma experiência coletiva de autoformação de professores. O referido produto educacional foi desenvolvido na pesquisa de Mestrado em Ensino na Educação Básica do PPGEEB/CEPAE/UFG, intitulada Projetos integradores: uma proposta de Educação para todos? O objetivo do *e-book* é inspirar pessoas para o desenvolvimento de práticas de ensino interdisciplinares e sistêmicas. O aporte teórico contou com Fritjof Capra, Maria José Esteves Vasconcellos e Ivani Fazenda na compreensão dos princípios norteadores do pensamento sistêmico e da interdisciplinaridade. O livro está dividido em quatro capítulos entremeados pela metáfora da travessia, que problematiza o diálogo, numa perspectiva sistêmica, como possibilidade de uma mudança de percepção e de atitudes na Educação Básica, visando a uma educação emancipadora feita por todos e para todos.

Palavras-chave: Pensamento Sistêmico. Projeto Integrador. Interdisciplinaridade.

Apresentação

O *e-book* “Travessia: reflexões acerca de um movimento sistêmico na Educação Básica” (MONTEIRO; SILVA, 2020) é fruto de uma experiência de autoformação de professores no desenvolvimento de um projeto integrador com duas turmas do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Campus Ceres. O projeto integrador (PI) é uma metodologia de trabalho que visa promover a articulação entre os conhecimentos trabalhados em diferentes componentes curriculares. Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado (IFGOIANO, 2019), o PI deve ser pautado na flexibilização, na contextualização e a na interdisciplinaridade, como forma de ampliar o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, visando de fato promover uma formação integrada. Para tanto, foi desenvolvido buscando orientação nos princípios do pensamento sistêmico.

O objetivo do *e-book* não é ser um guia ou manual de orientações, pois entende-se que cada escola abarca a complexidade da sua própria realidade, mas espera-se que as

reflexões acerca dessa experiência possam servir de inspiração para outras propostas de ensino interdisciplinares e sistêmicas.

O título do produto educacional exprime através da metáfora da travessia os limites e avanços do processo e o movimento de transição para um pensamento sistêmico. O diálogo foi o fio condutor do movimento sistêmico e o termo travessia representa o percurso realizado pelos participantes investigados, que foram cognominados velejadores. A obra foi composta em quatro capítulos, cada um deles representa um movimento distinto e contínuo da experiência vivenciada.

O porto é o primeiro capítulo, abre a leitura nos situando sobre o ponto de partida do movimento, sobre a intencionalidade da experiência, que foi provocar o olhar dos participantes para o universo educacional, investigando o ponto de vista epistemológico. Os percursos da viagem foram escolhidos pelos próprios participantes.

O barco representa o *locus* da investigação, a escola, as regras e normatizações que a compõem, o contexto e as relações que se estabelecem na convivência. A direção do barco foi orientada pela bússola da flexibilidade, da contextualização e da interdisciplinaridade nas ações de planejamento do Projeto Integrador desenvolvido.

Os velejadores em travessia apresenta as principais reflexões em três movimentos representados em espirais: *o olhar para a mar, a viagem e o porto como pausa*, todos esses movimentos foram constituídos nos diálogos entre os participantes/velejadores no grupo de trabalho (GT).

A travessia sem fim, último capítulo do *e-book*, apresenta o inconcluso, um movimento cotidiano e permanente na intenção de transformar o convívio no barco numa experiência emancipadora, feita por todos e para todos.

Fundamentação teórica

O movimento de superação de um pensamento tradicional pautado na linearidade e na fragmentação, modo ainda vigoroso na atualidade, sinaliza para uma mudança emergente na educação. Segundo Capra e Luisi (2014), o pensamento sistêmico pode contribuir com uma nova visão de mundo, que transcende a visão mecanicista e se processa de forma contextual e relacional. Por isso, a concepção sistêmica da realidade pode ser entendida como uma rede inseparável de relações que tem implicações não apenas para a nossa visão de natureza, mas também na nossa compreensão do pensamento científico.

De acordo com a visão sistêmica, as propriedades essenciais de um organismo são as propriedades do todo, propriedades que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e relações entre as partes. Essas propriedades são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados (CAPRA; LUISI, 2014, p. 96).

Trata-se de uma mudança emergente de paradigma, que, segundo Vasconcellos (2013), faz parte de um movimento que já vem ocorrendo dentro da própria ciência na busca de superar a crise gerada pela ciência aplicada e que se reflete também no campo da educação.

Vasconcellos (2013) criou um quadro de referência que demonstra as transformações paradigmáticas que vêm ocorrendo na ciência e suas implicações epistemológicas, no qual distingue avanços em três dimensões epistemológicas. Essas mudanças são correspondentes aos avanços do pressuposto da simplicidade para o da complexidade, da estabilidade para a instabilidade e da objetividade para a intersubjetividade. Os avanços no domínio da ciência tradicional para uma nova ciência emergente trazem implicações epistemológicas referentes a nossa forma de ver, pensar e agir no mundo.

No campo educacional, vale destacar o trabalho interdisciplinar como uma possibilidade de superação da fragmentação dos saberes, o que não significa eliminar as disciplinas, mas quebrar a rigidez das compartimentações. Nesse sentido, “a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de resgate do homem com a totalidade da vida” (FAZENDA, 2008, p. 72). Com a religação dos saberes e das pessoas que se dispõem a participar desse movimento.

Metodologia

A estratégia metodológica central utilizada no desenvolvimento das ações pelo grupo de trabalho (GT) foi o diálogo embasado na fundamentação teórica das práticas sistêmicas (ESTEVES-VASCONCELLOS, 2014), sendo que o principal intuito era que os participantes construíssem uma rede de conversação na construção das propostas de intervenção. Essa é uma metodologia que instiga o diálogo em torno dos problemas de forma sistêmica, foge às conversações diagnósticas, não é acusatória, patologizante ou meramente interpretativa.

Assim, uma rede de diálogos foi sendo construída nas mediações, nas trocas de experiências, na realização de novas experiências e vivências, nas críticas, nas tensões, nas resistências, na autorreflexão, nos limites e avanços do processo. As espirais

exemplificadas em forma de figuras servirão para demonstrar o movimento cíclico do processo de desenvolvimento do projeto integrador. A metáfora da travessia revela o movimento de oscilação, um ir e vir entre as premissas de um paradigma tradicional e um paradigma sistêmico, que implica novas possibilidades na bagagem de experiências dos velejadores.

Dessa forma, o diálogo acontece como uma possibilidade de ruptura da tradicional verticalidade no processo educativo, dando espaço para a horizontalidade das relações e, com isso, gerando relações de cooperação e de colaboração. Por isso, o diálogo é fundamental no exercício da ação e reflexão, pois, enquanto práxis¹² sistêmica, provoca a recursividade do processo, visto que não se trata de uma formação continuada, mas de um trabalho de autoformação.

Nessa proposta, foi feito um acordo entre todos os participantes de que não haveria posição hierárquica entre eles, o pesquisador seria um mediador, que, para além das atribuições da pesquisa, estaria para aprender com o grupo.

De acordo com André Morin (2004), na pesquisa integral sistêmica (PAIS), a formação deve ser coerente com o objeto da pesquisa, sendo que, nesse caso, a primeira mudança é no modelo de curso para autoformação, cujo mediador é um provocador da espiral “ação e reflexão” e não um *expert* em teorias.

[...] o profissional sistêmico não se coloca como especialista no conteúdo das conversas ou na solução dos problemas, mas como um “expert em contextos” (Aun, 1996). [...] usa de perguntas reflexivas porque quer instabilizar as premissas (ancoradas em um paradigma tradicional: na crença de uma realidade simples, controlável e objetiva) que colocam as pessoas em oposições antagônicas em relação à forma de se encaminharem soluções para a situação-problema. [...] garante a todos o direito à voz, mesmo aos que parecem mais incapacitados (ainda que intuitivamente) (ESTEVEZ-VASCONCELLOS, 2014, p. 68).

Portanto, o mediador sistêmico tinha a função de organizar as discussões, sugerir textos, socializar as informações entre o grupo, problematizar as sugestões com todos os participantes e fazer com que o grupo fosse auto-organizativo.

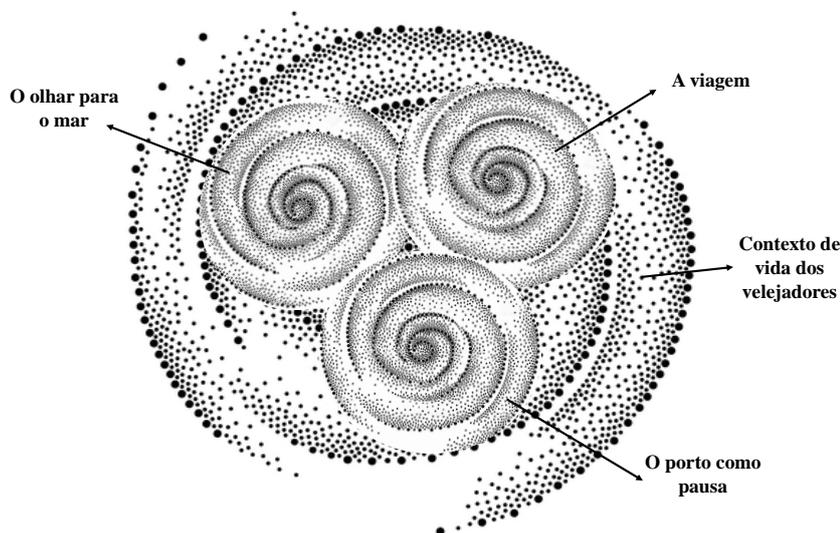
Diálogos da Autoformação

As principais reflexões apresentadas no *e-book* consideraram três movimentos dentro do GT que compõem as discussões do terceiro capítulo, *Os velejadores em*

¹² Práxis é a união dialética entre teoria e prática.

travessia, em que cada movimento foi representado por uma espiral, denominada conforme as ações realizadas.

Figura 1: Diálogos da travessia



Fonte: Dreamstime modificado por Monteiro (2020).

O olhar para o mar movimentou as reflexões acerca das concepções dos velejadores/docentes sobre o desenvolvimento de projetos. Esse movimento permitiu identificar diferentes perspectivas de olhares sobre o trabalho com PI, olhares desesperançosos, resistentes e motivadores, mas todos dispostos a embarcar na experiência proposta. Nesse sentido, foi fundamental refletir sobre o papel do professor, do estudante e a função do conhecimento no trabalho com PI. Considerando que são papéis centrais do processo de ensino-aprendizagem, estão imbricados e interacionados e, por isso, mudam no trabalho com projetos. Percebeu-se que a proposta de trabalho com PI mexe com a ordem linear do fazer pedagógico, esse pode ser um fator ligado à dificuldade de implementação de PIs.

A viagem foi o movimento que, durante as experiências do GT, possibilitou os contextos de conversações, as trocas de saberes entre os velejadores e a elaboração de estratégias de travessia, dialogar sobre essa abordagem, seus limites e possibilidades para o ensino no trabalho com PI. Para Vasconcellos (2013), o profissional que pensa sistemicamente está aberto ao diálogo e a novas proposições. Porém, pensar sistemicamente muitas vezes requer mudanças de paradigmas, pois eles funcionam como filtros para vermos a nossa realidade, selecionam o que percebemos e reconhecemos

como verdade. Eles também nos levam a recusar e distorcer o que não está de acordo com as nossas expectativas, o que pode gerar impedimento de aceitar novas ideias, inflexibilidade e resistência a mudanças. Mas, na perspectiva sistêmica, as falas de contradição também são bem-vindas ao diálogo, pois fomentam a discussão de ideias muitas vezes enrijecidas e fragmentadas pelo olhar tradicional.

O porto como pausa foi um movimento considerado um espaço-tempo de autoavaliação, o momento de marinar as experiências e refletir sobre elas. Nele também foi possível evidenciar que os velejadores oscilavam entre uma perspectiva tradicional e uma perspectiva sistêmica. Também foi possível observar que os participantes passaram a compreender o sentido da interdisciplinaridade na prática, na ação, na possibilidade de se perceberem interdisciplinares, mudando também seus discursos. E ainda, reconhecer o potencial da interdisciplinaridade na integração das disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, passando também a perceber a importância da contextualização, que permite que as relações se estabeleçam dando sentido aos conteúdos estudados. E que a flexibilidade dos conteúdos trabalhados no PI colabora também para superar a dicotomia ensino-pesquisa.

A espiral maior que envolve as outras espirais representa o *contexto de vida dos velejadores*, lembrando-nos que cada um é um universo dentro de outros universos e que estão todos em relação.

Os movimentos citados representam idas e vindas do processo de ação-reflexão-ação, provocador de mudanças nas formas de perceber e de fazer a prática educativa. Considerando a perspectiva freireana (FREIRE, 1979), significa a educação do devir, de uma realidade que não está dada, mas que se torna possível por uma educação problematizadora e libertadora.

Considerações finais

As principais contribuições do *e-book*, faz-se importante frisar, são promover a abertura ao diálogo, a comunicação, a conversação como princípio de toda a mudança, das práticas colaborativas e principalmente do conviver com os estudantes, bem como possibilitar refletir sobre outras perspectivas de educação, interdisciplinares e sistêmicas, que valorizem a inclusão de todos independente da sua condição existencial de estrutura física, social, psíquica, de cor, gênero, etnia ou religião, sem discriminações de qualquer natureza. Essa mudança a favor da aceitação do outro e da negação do fatalismo da opressão permitiria aos alunos se libertarem.

Por isso, a perspectiva sistêmica não tem a pretensão de trazer respostas aos problemas apresentados na experiência do PI e sim reforçar as possibilidades de construção de soluções coletivas e contextualizadas em torno de certa realidade.

Portanto, a práxis libertadora que se dá no diálogo das pessoas vinculadas ao seu contexto histórico, político e social é a real possibilidade de inclusão, da integração dos saberes, das pessoas e de novas atitudes a partir de uma nova visão de mundo.

Referências

CAPRA, Fritjof.; LUISI, Pier Luigi. **A Visão Sistêmica da Vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas.** São Paulo: Editora Cultrix, 2014.

ESTEVES-VASCONCELLOS, Mateus. Não ensine a pescar! Sobre a fundamentação teórica das práticas sistêmicas. **Revista nova perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, 2014, n. 50, p. 51-73.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

IFGOIANO, 2019. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio Integrado.** Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/DIRETRIZES_ENSINO_MÉDIO_INTEGRADO.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

MONTEIRO, Eneida Aparecida Machado; SILVA, Ana Paula Salles da. **Travessia: reflexões acerca de um movimento sistêmico na Educação Básica.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/travessia>. Acesso em: 17 out. 2019.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada.** Trad. M. Thiollent, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2013.



IV FNEEBT: <http://forumescolaparatodos.com.br>

E-mail: fneebparatodos@gmail.com

Redes sociais: @fneebparatodos