



DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
Lorena Inês Peterini Marquezan
Márcia Eliane Leindcker Paixão
Sabrina Marafiga Cardoso da Silva
(Organizadoras)

**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO
E INFÂNCIAS**



LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD
LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN
MÁRCIA ELIANE LEINDCKER PAIXÃO
SABRINA MARAFIGA CARDOSO DA SILVA
(ORGANIZADORAS)

**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO
E INFÂNCIAS**

1ª Edição

Quipá Editora
2023

Copyright © das autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de suas autoras, detentoras de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Revisão e normalização: as autoras

Preparação e diagramação: Quipá Editora

Conselho Editorial: Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora / Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri / Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará / Dr. Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D598 Direitos humanos, educação e infâncias / Organizado por Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad ... [et al.]. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2023.

100 p. : il.

ISBN 978-65-5376-268-8

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-268-8

1. Direitos humanos. 2. Educação infantil. I. Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. II. Título.

CDD 341.481

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada em novembro de 2023

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

Dedicamos esta obra aos educadores e educadoras comprometidos/as com uma educação social e culturalmente referenciada, capaz de contribuir com a emancipação das pessoas.

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (PNEDH/2018, p.11)

APRESENTAÇÃO

O presente livro resulta em um esforço das organizadoras e autoras no sentido de sistematizar um conjunto de debates discentes e docentes (dodiscentes) que perpassaram temáticas presentes em uma disciplina ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS, campus Camobi, cuja área de conhecimento é Educação.

A disciplina cujos encaminhamentos motivou a organização desta obra, DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS (PPPG858) foi ministrada pelas docentes Lorena Inês Peterini Marquezan e Márcia Eliane Leindcker Paixão, tendo como escopo a compreensão da historicidade e a construção contemporânea dos Direitos Humanos, além de identificar, no contexto do Direito e da Educação, interseções para a pesquisa dos direitos humanos considerando o direito fundamental à educação e a educação na infância,

Cumprir referir ainda que a disciplina e a produção dela resultantes, materializada nesta publicação pode contribuir para a compreensão do direito universal à educação, a educação na infância e a educação de todos/as/es considerando temas que envolvem as diferentes infâncias na contemporaneidade. A formação das participantes da disciplina é, predominantemente, licenciatura em Pedagogia, de tal sorte as questões de interesse se articularem aos processos educacionais relacionados a(s) infância(s).

A presente obra está organizada em oito capítulos;

O primeiro capítulo *Nem Tão Doce Lar: Reflexões Acerca da Violência Doméstica e Direitos Humanos*, da Márcia Eliane Leindcker Paixão, Lorena Inês Peterini Marquezan e Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, disponibilizam ao/a leitor/a alguns elementos para a compreensão da violência doméstica.

No artigo *Ressignificando a Afetividade na Educação Infantil*, de Elizete de Fátima Santos de Lima, Josiane Ramos Ilha Crispam, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Lorena Inês Peterini Marquezan e Márcia Eliane Leindcker Paixão, trazendo reflexões sobre importância da dimensão afetiva, vivenciada por educandas/os e as crianças da Educação Infantil.

Na sequência encontramos o artigo *A Transdisciplinaridade Imersa nos Contos De Fadas: A Busca Por Uma Educação Infantil Inovadora*, de Denize Estega de Oliveira, Lorena

Inês Peterini Marquezan e Márcia Eliane Leindcker Paixão, trata de práticas interdisciplinares e transdisciplinares na Educação Infantil, através dos contos de fadas.

O artigo *Currículo na Educação Infantil: Reflexões Sobre as Datas Comemorativas*, de Sabrina Marafiga Cardoso da Silva e Graziela Escandiel de Lima trata do o currículo na Educação Infantil, e sua relação com reflexões sobre as datas comemorativas.

Elizete de Fátima Santos de Lima, Lorena Inês Peterini Marquezan e Márcia Eliane Leindcker Paixão, no artigo *Percepção das Educadoras Sobre o Livro Didático no Ensino Fundamental I*, apresentam elemento sobre os desafios do uso do livro didático proposto nas escolas, a partir do olhar das educadoras e dos educadores no contexto escolar.

O artigo *Ressignificando a Gestão Pedagógica Escolar e a Interconexão com Outros Contextos Educativos*, de Daiane Colussi e Lorena Inês Peterini Marquezan, apresenta uma experiência de articulação entre gestão escolar e outros contextos, desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Gabriel Bolzan.

No artigo *Contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner para Projeto de Vida dos Alunos do Ensino Médio*, de autoria de Carmen Terezinha Mauricio dos Santos, Lorena Inês Peterini Marquezan e Márcia Eliane Leindcker Paixão, propõe a utilização dos estudos de Gardner, no componente curricular Projeto de Vida presente no Novo Ensino Médio.

Por fim, apresentamos ao/a leitor a reprodução de um discurso de uma paraninfa, de uma turma de formandos/as do curso de Licenciatura em Ciência da Religião, da UFSM no ano de 2022.

Com a apresentação destes artigos objetivamos sistematizar debates e aportes teóricos que auxiliaram na construção e encaminhamento da disciplina, ofertada no Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, no ano de 2023, cumprindo informar que todas as reflexões e sistematizações reconhecem que a temática da(s) infância(s) e dos Direitos Humanos na educação deve, necessariamente, estar amparada em práticas democráticas que reconheçam nossas diferenças, aqui predominantemente etárias, como parte da diversidade humana, materializando desafios permanentes e complexos impostos para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Boa leitura.

SUMÁRIO

EPÍGRAFE

APRESENTAÇÃO

NEM TÃO DOCE LAR: REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E DIREITOS HUMANOS 10

*Márcia Eliane Leindcker Paixão
Lorena Inês Peterini Marquezan
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad*

RESSIGNIFICANDO A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 20

*Elizete de Fatima Santos de Lima
Josiane Ramos Ilha Crispam
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
Lorena Inês Peterini Marquezan
Marcia Eliane Leindcker Paixão*

A TRANSDISCIPLINARIDADE IMERSA NOS CONTOS DE FADAS: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INOVADORA 32

*Denize Estega de Oliveira
Lorena Inês Peterini Marquezan
Márcia Eliane Leindcker Paixão*

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS DATAS COMEMORATIVAS 45

*Sabrina Marafiga Cardoso da Silva
Graziela Escandiel de Lima*

PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL I 59

*Elizete de Fátima Santos de Lima
Lorena Inês Peterini Marquezan
Márcia Eliane Leindcker Paixão*

RESSIGNIFICANDO A GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR E A INTERCONEXÃO COM OUTROS CONTEXTOS EDUCATIVOS 68

*Daiane Colussi
Lorena Inês Peterini Marquezan*

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER PARA PROJETO DE VIDA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

78

*Carmen Terezinha Mauricio dos Santos
Lorena Inês Peterini Marquezan
Márcia Eliane Leindcker Paixão*

DE PROFESSORA A PARANINFA: MEMÓRIAS E RESSIGNIFICAÇÕES

91

*Carmen Terezinha Mauricio dos Santos
Elizaregia Reis de Castro
Elizete de Fatima Santos de Lima
Lorena Inês Peterini Marquezan*

NEM TÃO DOCE LAR: REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Márcia Eliane Leindcker da Paixão

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024105249647787>

Lorena Inês Peterini Marquezan

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

COMEÇA ASSIM....

Este artigo apresenta reflexões acerca deste tema ainda emergente no contexto brasileiro que é a violência doméstica. A partir da atividade extensionista promovida pelo Grupo de Estudos Feministas Elas, na oficina formativa intitulada *Nem Tão Doce Lar*, teceremos algumas considerações acerca deste tema que ainda ameaça a vida das mulheres.

O Grupo de Estudos Feministas Elas da Universidade Federal de Santa Maria mantém parceria com a Fundação Luterana de Diaconia (FLD). A FLD é uma organização da sociedade civil vinculada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, que se ocupa com o enfrentamento e superação da violência familiar e de gênero, por meio do Programa de Pequenos Projetos, que apoia ações de organizações da sociedade civil e de movimentos sociais nessa busca por justiça social. Através da metodologia *nem tão doce lar*, a FLD promove espaço de informação e sensibilização da população frente à violência doméstica e familiar. A partir de Oficinas Formativas, o Grupo Elas e a FLD entendem que cumprem seu papel formador, abrindo espaço para diálogos e aprofundamentos de temas emergentes e contemporâneos tão necessários no campo social e educacional. Estas ações se alinham com as ações extensionistas, com o ensino e a pesquisa desenvolvidas na e pela universidade, sendo formas de contribuição com a expansão do conhecimento das diversas áreas para além do espaço acadêmico.

Dessa forma, a universidade e as parcerias com os movimentos sociais promovem incidências sociais locais através da formação que oferecem, e estas incidirão na atuação

pessoal e profissional de pessoas que estudam estes temas tão caros para a efetivação da justiça social na sociedade.

NEM TÃO DOCE LAR ASSIM....

A exposição *Nem Tão Doce Lar* é uma mostra itinerante desenvolvida pela Fundação Luterana de Diaconia que acontece em vários estados e cidades brasileiras. A primeira exposição aconteceu em fevereiro de 2006, na PUC/RS, em Porto Alegre. A partir da cultura brasileira que institui o “lar, doce lar” e de que “em briga de marido e mulher, não se mete a colher”, construindo a ideia de que as coisas que acontecem no espaço privado precisam ser silenciadas e guardadas, essa metodologia se propõe a desconstruir a naturalização da violência doméstica e familiar. Através da formação e da informação essa metodologia constrói conhecimentos acerca da superação da violência, evidenciando que é crime e que é um problema social e de saúde pública e que precisa ser superado.

A exposição da Casa traz a proposta de simular uma casa no espaço público contendo objetos e elementos sutis e explícitos, que denunciam a violência sofrida por mulheres, crianças, adolescentes, idosas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+... As pessoas visitam o espaço e são acompanhadas por uma pessoa que está capacitada para dialogar sobre as impressões da casa e sobre violência. Nos espaços da casa há cartazes contendo informações sobre os tipos de violência. Nessa visita, a pessoa olha os objetos, lê os cartazes e fala de suas impressões/sentimentos com essa pessoa que a acompanha e dialoga.

A proposta metodológica fomenta o debate sobre o tema e populariza a temática da violência doméstica e familiar, muitas vezes naturalizada e silenciada na sociedade e nas famílias. A metodologia formativa se dá através de oficinas de formação com duração de 8h, que acontecem no dia anterior à exposição da casa. As oficinas são ministradas pela FLD e, após a formação, o grupo é convidado a montar a Casa num espaço escolhido para a visita do público no dia seguinte. O grupo que fez a formação se distribui no acompanhamento às pessoas no dia da visita. Assim, a formação segue seu fluxo de construir conhecimentos e dialogar sobre eles, sensibilizar a respeito da desnaturalização do tema e de promover incidências ali onde se está.

“ESTAMOS NO MESMO MAR, MAS NÃO NO MESMO BARCO”

Esse ditado popular é uma metáfora que contribui para pensarmos a realidade sob muitos aspectos. Nesse texto, aproximo a metáfora do tema da violência: “o mesmo mar” nessa reflexão é a situação a que as mulheres estão expostas diariamente. Mas os “barcos” são diversos levando em conta as categorias de análise: gênero, classe e raça das diversas mulheres. Considerando as especificidades dessas categorias, as vulnerabilidades das mulheres também são diversas, levando em conta as circunstâncias de existência de cada uma na vida e no trabalho, atravessadas pelos impactos econômicos e sociais diariamente. A que se considerar que esses aspectos interferem na sua existência, produzindo um não lugar, invisibilidades, silenciamentos e sofrimentos dos mais variados tipos.

Compreender que “mar” é esse, quem está interferindo e produzindo as tempestades nesse mar, com quem podemos contar para seguir navegando livremente... são alguns elementos para problematizarmos e são essenciais nessa construção de relações justas para todas as pessoas.

É gigante o contexto que envolve a problemática da violência. Ela está naturalizada há séculos, fazendo parte do cotidiano social, principalmente da vida das mulheres. Não é um tema novo, mas recorrente no mundo inteiro e na vida das mulheres em especial. Por continuar nesse lugar de naturalização e produção de violências é que se faz urgente a tematização por meio das diferentes análises das áreas do conhecimento para que seja possível a sua superação. Nesse sentido, fazer formação nos diversos espaços, produzir textos e informações que auxiliem as pessoas a compreender os processos de dominação é tarefa da educação crítica libertadora. Conhecer que a violência foi criada e que vem de muitos séculos e se instituiu no campo social como natural através do patriarcado, é um fato que precisa ser estudado e problematizado.

A historiadora Gerda Lerner (2019) traz com maestria a história da opressão das mulheres pelos homens em seu livro *A criação do Patriarcado*. Voltando na história, a autora mostra as origens da dominação e traz com exatidão as relações familiares, a escravidão, a prostituição, as classes e a religião que inferiorizaram as mulheres. Esse modo de ser estipulou o espaço doméstico como lugar de mulher, silenciou as vozes das mulheres na história e as colocou como subordinadas aos homens, tendo a violência como suporte dessa manutenção de dominação. No prefácio do livro de Gerda, Lola Aronovich destaca

Antes de ler *A Criação do Patriarcado*, nunca tinha me dado conta de dois pontos fundamentais: que a escravidão teve início com homens escravizando mulheres e que uma história comum e universal de escravização das mulheres envolve estupro. Por mais que escravos homens tenham sofrido e ainda sofram com a opressão (pois engana-se quem pensa que a escravidão é algo do passado), a opressão sexual, a rotina do assédio e abuso sexual, não costumam fazer parte de seu dia a dia. Mas fazem parte da rotina das escravas mulheres. Desde o início da escravidão, homens escravos eram explorados para o trabalho. Já as mulheres escravas eram exploradas para o trabalho, para serviços sexuais e para a reprodução (ARONOVICH, apud. LERNER, 2019, p.23-4)

Lerner percorre fatos históricos e arqueológicos em diferentes períodos e sociedades antigas (China, Mesopotâmia, Egito, Índia, África, norte da Europa e Malásia) e apresenta com exatidão a construção da dominação masculina que se deu pela usurpação do poder, das terras, da política e das pessoas. Seu questionamento final após as constatações históricas continua a nos desassossegar ainda hoje

Enquanto homens e mulheres considerarem “natural” a subordinação de metade da raça humana à outra metade, será impossível conceber uma sociedade na qual as diferenças não signifiquem dominância ou subordinação (LERNER, 2019, p. 280).

As pesquisas feministas vêm mostrando a construção histórica e social da dominação masculina e a naturalização da violência que acompanha o pensamento patriarcal nos dias de hoje e mostram a urgência de construirmos outras relações sociais, que sejam justas e equilibradas.

De acordo com o Atlas da Violência/IPEA (2022), os dados mostram que a violência urbana diminuiu, mas que a violência doméstica aumentou:

Em 2019, aumento de 6,1% da taxa de homicídio de mulheres foi na residência; diminuição de 28,1% da taxa de homicídio de mulheres foi fora da residência. De 2008 a 2018, a taxa de homicídios de mulheres na residência subiu 8,3%.

Segundo a Agência Brasil/2020, em 2019, a população de mulheres era de 52,2% (109,4 milhões) residentes no Brasil, além de serem maioria entre a população idosa (56,7%).

Segundo os dados do Atlas da Violência, em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. A faixa etária ficou em torno dos 20 anos. Em 2018, 4.519 mulheres foram assassinadas. Isso significa dizer que uma mulher foi morta a cada duas horas. Entre 2009 e 2019 ocorreram no Brasil 623.439 homicídios, destes, 50.056 eram mulheres. Os dados estão aí e dizem muito. São dados alarmantes e desafiam uma mobilização coletiva.

No artigo 5º da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) temos a definição:

Configura violência doméstica e familiar contra a mulher, qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial. E o artigo 6 afirma: violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos. (BRASIL, 2006)

A Lei do Feminicídio (Lei 13.104/2015) define o feminicídio como homicídio qualificado e hediondo e é caracterizado como: *crime contra a mulher por razões da condição do sexo feminino*. E essa razão da condição do sexo feminino é quando o crime está vinculado à violência doméstica e familiar ou discriminação pela condição de ser mulher.

A Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio são algumas leis que visam coibir a violência e proteger os direitos humanos. A violência é a causa mais cruel do desequilíbrio de poder entre mulheres e homens ainda nos dias de hoje. Por isso, precisamos continuar a falar sobre esse tema e construir as formas de superação. Avançamos em todas as áreas do conhecimento, as mulheres conquistaram muitos lugares na sociedade, mas ainda continua acontecendo violências de todos os tipos e, em muitos casos, o feminicídio. E isso precisa ser superado.

Os estudos sobre violência têm mostrado que homens e mulheres são potenciais agressores no ambiente doméstico, mas os dados estatísticos e as pesquisas mostram que a agressão dos homens sobre as mulheres é maior e os danos causados às mulheres são extremamente severos (SAFFIOTI,2004; LERNER,2019; PEINADO, 2011).

CHAMAR A VIOLÊNCIA PELO NOME

A figura abaixo mostra didaticamente os elementos que estão em jogo quando falamos do fenômeno social chamado violência. No centro dele está o poder, e este controla tudo. Este poder é dominador: explora, machuca, violenta,oprime e acontece de forma permanente, sequencial e a longo prazo.



Fonte: Michael P. Johnson – Poder e controle (2006)

Essa visualização de como acontece a dominação do poder opressor, do sociólogo Michael Johnson (2006) mostra o tamanho do problema e as dimensões de sua extensão na esfera social. Fica evidente a prevalência e a supremacia das relações de poder e do quanto a opressão se espalha em todos os níveis das relações, demarcando superioridade de uns e a submissão de quem se considera inferior. Podemos dizer que o poder e o controle espalham seus tentáculos desde as situações cotidianas até os espaços públicos (trabalho, economia, política) demarcando a exploração, a opressão e as violências (concretas e simbólicas).

É possível sentir e vivenciar essa dominação na vida social, pois os dados escancaram isso. Enquanto não tivermos conhecimentos acerca do nome daquilo que nos oprime e das razões do porquê esse fenômeno continua a violentar a vida das mulheres, a tendência é a naturalização, a sua reprodução (com as mulheres e pelas mulheres) e o controle como modo de ser neste mundo, apesar de sentirmos dor pelo sofrimento causado.

As violências produzem sentimentos de abandono, de não pertencimento, de não merecimento, de não lugar e que anestesiam as mulheres devido às dores sofridas. Anestesiadas, elas acham que o modo de ser neste mundo é assim: injusto e violento, mas “natural”. Essa naturalização indica o tamanho do problema que acontece a todas as mulheres mundo afora.

Quando nos dispomos a ouvir as diferentes mulheres é possível perceber as amarras que circundam a vida das mulheres ali onde estão. Muitas não conseguem nomear o que as oprime. Outras repetem o discurso do opressor e reproduzem consigo e com as outras mulheres a dominação. Outras estão tão destituídas de tudo aquilo que estrutura emocionalmente uma pessoa que não conseguem sair desse silenciamento opressor a que foram confinadas. Romper essas barreiras estruturais construídas pelos sistemas de

dominação (capitalismo, patriarcado, racismo, colonialismo) é um movimento coletivo e contínuo que precisamos fazer, tanto academicamente quanto nos movimentos sociais. À medida que participamos com outras mulheres, vamos construindo conhecimentos e nos fortalecendo e essas são algumas das formas de nomearmos as violências para poder enfrentá-las.

A Marcha Mundial de Mulheres (MMM), movimento feminista internacional, com atuação também aqui no Brasil (criado em 2000), tem defendido o enfrentamento às violências. Esse movimento social tem chamado pelo nome as violências e as opressões que as mulheres sofrem mundo afora. E elas defendem articulações e mobilizações para transformar as relações sociais

A construção de alianças com outros movimentos sociais é um princípio que caminha junto com nossa auto-organização em um movimento autônomo de mulheres. O Fórum Social Mundial foi um processo central nessa construção. Desde sua primeira edição, em 2001, já afirmávamos que “O outro mundo possível” que queremos construir também precisa ser feminista para que homens e mulheres sejam livres e iguais. A MMM passou a se articular de forma crescente e convergente com outras organizações e movimentos sociais. Entre estes, estão a Rede Latino-americana Mulheres Transformando a Economia (REMTE), a Via Campesina e Amigos da Terra Internacional. Essas articulações se ampliaram na Assembleia dos Movimentos Sociais, que impulsionou lutas e campanhas comuns, como na luta contra a guerra e o livre comércio. Nossas agendas vão se “contaminando” umas com as outras e, nessa mescla, as organizações se fortalecem e contribuem com as elaborações umas das outras. ((<https://www.marchamundialdasmulheres.org.br/a-marcha/nossa-historia/>)

Nessa linha de pensamento de nomear as violências, também é importante entender como essa ideia de dominação foi construída e sustentada ao longo dos tempos. A historiadora Michelle Perrot (2012) descreve em seu livro *Minha história das mulheres* a trajetória histórica das mulheres e apresenta indícios e suspeitas acerca da construção histórica do lugar e dos papéis das mulheres ao longo dos séculos. A autora nos abre um universo e escancara relatos e fatos históricos que destacam os papéis das mulheres, sua invisibilidade, mas também aponta as mulheres como protagonistas. Nesse sentido, pesquisar, sistematizar e compreender os fenômenos atuais que cercam as mulheres é suspeitar da história oficial que vem marcada pela violência, pela dominação e pela invisibilidade.

O texto de Perrot evidencia a necessidade de se resgatar a história da humanidade e mostrar a perspectiva histórica das mulheres. É necessário dar voz e vez às mulheres, pois conforme nos desassossega Perrot, elas sempre estiveram presentes, porém foram

abafadas, silenciadas e relegadas ao espaço privado. A história “oficial” não nos representa e nem nos legitima. A história foi contada por homens, para homens e sobre homens. Isso ainda é atual na sociedade contemporânea e a temática que os estudos de gênero desenvolvem na ciência ainda é atual e necessário que se faça em todos os espaços. As pesquisas feministas chamam pelo nome as opressões e as dominações que têm acontecido em todos os lugares.

Quando realçamos a importância de chamar a violência pelo nome é trazer para o debate central a situação de dominação e os sofrimentos das mulheres. Historicamente, as “questões das mulheres” eram do campo doméstico, do espaço privado, portanto, sem valor. Por isso sempre estiveram à margem dos debates acadêmicos, políticos e sociais. Para subverter a lógica discriminatória presente nas ciências, na política e na sociedade são necessárias mudanças profundas na cultura e na vida social das pessoas. É como se as “margens” pressionassem o “centro” e os lados do saber instituído para desencadear outros movimentos emancipatórios. E é isso que o feminismo compromissado com o direito à vida, com o bem viver, com a natureza e com a liberdade (PETRONE, 2019) vem fazendo ao longo dos tempos.

Edla Eggert, em seu livro *Educação Popular e Teologia das margens*, sinaliza que o movimento das margens provoca ações e que “*o olhar atento ao movimento das margens possibilita a sensibilidade para a educação que acontecia e acontece fora dos espaços formais de educação*” (EGGERT, 2003, p. 157). Há muitas experiências, muitos aprendizados e muitas sistematizações acontecendo nas margens. As margens são o outro lugar, o outro espaço onde a vida, as experiências e aprendizagens acontecem. Talvez sobre a educação repouse o peso da tradição formal em que as aprendizagens, para serem aceitas e “verdadeiras”, precisam acontecer apenas num único lugar (o formal?), e os outros lugares possíveis e alternativos (as margens, o não-formal, o cotidiano) não estejam autorizados a revelar as possibilidades das (outras) aprendizagens com o mesmo valor e a mesma intensidade do espaço formal. Cada lugar revela e oculta algo, e o poder dominante é quem autoriza os modos de ser nos lugares por ele controlados.

Então, chamar a violência pelo nome requer muitos movimentos de muitos lugares e de muitas pessoas, como nos lembra a MMM. Requer enfrentar esse poder que autoriza quem ensina, o que ensina e quem pode ensinar mantendo as explorações e violências. Além disso, valorizar a construção dos saberes e experiências que acontecem “nas margens”, isto é, nos lugares mobilizadores que produzem conhecimentos de si e do mundo,

é uma das formas de enfrentar a opressão e a exploração e construir outras formas de relações.

O movimento feminista tem se ocupado com essas temáticas desde seus primórdios. Tem procurado estudar os sistemas de dominação e todos os seus detalhes culturais, sociais, políticos, educativos e econômicos e os impactos perversos e cruéis na vida das mulheres. Ao estudar o funcionamento dessas lógicas, têm entendido que o sistema capitalista “*transforma tudo em mercadoria: corpos, talentos, fé, trabalho, amor, desejo, mulheres* (PETRONE, 2019, p.17). E isso não é pouca coisa. A lógica da dominação, que produz desigualdades e violências, precisa ser mais debatida e mais bem compreendida, como nos adverte Talíria Petrone.

FINALIZANDO SEM ENCERRAR

Como grupo de estudos e pesquisas feministas, temos nos ocupado com o estudo, a pesquisa e a formação. Entendemos e defendemos a ideia de que as relações sociais precisam ser mudadas. As pesquisas são uma porta de entrada para esse debate, da mesma forma que ações de extensão que promovem o acesso ao conhecimento, possibilitando que as mulheres construam saberes também são portas de acesso necessárias.

A experiência da oficina e a exposição da Nem tão doce lar, que aconteceu no hall do prédio da Antiga Reitoria da UFSM, no centro de Santa Maria, foi uma experiência que marcou o lugar social. Foi uma ação específica de formação com um grupo de pessoas. As pessoas que visitaram o local também foram afetadas. A largada foi dada! Não temos como medir os impactos da incidência de transformação, mas sabemos que precisamos continuar nesses movimentos formativos.

Interromper a lógica das violências é tarefa árdua, mas extremamente necessária. Uma vida sem violência é um direito humano. Denunciar para superar a violência é tarefa da educação libertadora, de uma educação em direitos humanos. Precisamos de acessos à informação, sensibilização em direitos humanos, articulação em redes e estratégias de ação para enfrentar e superar as violências. Para isso, é inevitável as redes entre universidade, organizações da sociedade civil, escolas, instituições governamentais, delegacias, poder judiciário...

Como grupo de estudos feministas seguiremos nessa jornada que busca justiça social. E essa jornada ainda precisa de muitas ações para se tornar real e concreta para todas as pessoas. Por isso, ainda não é possível encerrar os debates.

Unamo-nos às vozes africanas ubuntu: “*eu sou porque nós somos*” e às vozes feministas: “*há braços feministas na luta*” para reafirmar a necessidade de construção de outra sociedade através de ações coletivas. Espaços formativos são práticas de resistir, reexistir e reviver...

REFERÊNCIAS

Atlas da Violência: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9144-dashboardevilenciainmulherfinal-1.pdf>

Agência Brasil. Dossiê Mulher: violência doméstica. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2020-08/dossie-mulher-violencia-domestica-aumentou-6-em>

BRASIL. Lei n. 11.340 - Lei Maria da Penha. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm

BRASIL. Lei n. 13.104 - Lei do Femicídio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm

EGGERT, Edla. EGGERT, Edla. **Educação popular e a teologia das margens**. Série teses e dissertações, v. 21, São Leopoldo: Sinodal, 2003. **Fundação Luterana de Diaconia** - <https://fld.com.br>

JOHNSON, Michael. imagem poder e controle. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Ciclo-da-violencia-domestica-visao-classica_fig2_306079208

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado**. História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

Marcha Mundial das Mulheres. Disponível em: <https://www.marchamundialdasmulheres.org.br>

PEINADO, Alexandra, et.al. **Violência doméstica - uma abordagem teórica sob a perspectiva das Ciências Sociais**. In: www.psicologia.pt. publicado em 11.03.2011

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. 2. ed. - São Paulo: Contexto, 2012.

PETRONE, Talíria. Prefácio à edição brasileira, p.11-22. In: ARRIZZA, Cinzia, et.al. **Feminismo para os 99% um manifesto**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

REIMER, Ivoni. **Entrevista com Maria Paula Meneses: “Estamos no mesmo mar, mas não no mesmo barco”**. CAMINHOS, Goiânia, v.18,n.2, 370-379,2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004 (Coleção Brasil Urgente).

RESSIGNIFICANDO A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizete de Fatima Santos de Lima

Link lattes:<http://lattes.cnpq.br/507469813396045>

Josiane Ramos Ilha

Link lattes:<http://lattes.cnpq.br/8721609956928318>

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

Lorena Inês Peterini Marquezan

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>

Márcia Eliane Leindcker Paixão

Link lattes:<http://lattes.cnpq.br/6024105249647787>

INTRODUÇÃO

Neste artigo, que é um recorte do trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2011. Devido à importância da dimensão afetiva, vivenciada pela professora e as crianças da Educação Infantil. Neste sentido, foi realizado um estudo de caso, a partir das ações agressivas de uma criança da pré-escola, (cinco anos), a qual chamamos de Alfredo. Para isso, procuramos responder o seguinte questionamento: Diante da complexidade da EI (Educação Infantil), qual é a importância da afetividade na prática pedagógica? Como objetivo geral, ressignificar a afetividade na Educação Infantil e as suas implicações na prática pedagógica.

Buscamos desenvolver atividades lúdicas, que teve por objetivo minimizar as atitudes agressivas dos alunos da Educação Infantil. O autor, alhures referido, compreende o desenvolvimento infantil, abarcando o movimento, a afetividade, a inteligência e o desenvolvimento da pessoa por inteiro. Esta pesquisa de narrativa autobiográfica, focada em Josso (2010; 2020), defende que todos nós necessitamos de uma “escuta sensível”, pois somos singulares/plurais, daí a importância da relação afetiva no contexto da educação infantil. A dimensão afetiva é preponderante nesse nível em que as mediações com os objetos através da ludicidade, jogos, brinquedos etc., propiciam a construção do conhecimento, através de atividades altamente envolventes e desenvolvem o sentimento de pertencimento.

Ao longo dos anos de vivência como educadoras temos percebido a importância da afetividade, onde a agressividade entre algumas crianças da Educação Infantil tem aumentado nas escolas.

O tema escolhido para o Trabalho de Conclusão do Curso surgiu após uma de nós, ter sido convidada para um desafio novo: atuar como regente na pré-escola em uma instituição privada, na periferia da cidade de Santa Maria-RS. Nesta turma havia passado quatro professoras, as quais desistiram de reger, alegando apenas um motivo: Alfredo- uma criança de cinco anos de idade. Agressivo com os colegas, professores e com seus pais e sua atitude já havia provocado anteriormente, sua expulsão, de outra escola privada.

Contextualiza-se que em nossa trajetória profissional, destacam-se como princípio norteador das práticas pedagógicas, a afetividade, o amor, carinho, empatia, compreensão, resiliência e o respeito. Desta forma, entendemos como afeto o sentimento de aceitação, de amorosidade, de empatia, atenção, acolhida e respeito pelo outro na sua singularidade e sua complexidade.

Assim, destacamos que foram diferentes possibilidades encontradas na reflexão das práticas pedagógicas e nos resgates teóricos, que tratam da importância da afetividade para o desenvolvimento da criança, da tomada de consciência sobre o trabalho docente, das trocas e vivências entre as crianças em ambiente escolar, no sentido de promover o desenvolvimento por inteiro do indivíduo. Este trabalho teve a intencionalidade de desvelar a relação afetiva existente na Educação Infantil entre professora e criança, mobilizando a afetividade como fator fundamental para a valorização das práticas pedagógicas.

Para isso, procuramos responder a seguinte inquietação: Diante da complexidade da Educação Infantil, qual a importância da afetividade na prática pedagógica? Tentando responder ao desafio proposto, tivemos como objetivo geral: Ressignificar a afetividade na Educação Infantil e suas implicações na prática pedagógica.

Como objetivos específicos nos propomos a compreender a complexidade da Educação Infantil refletindo sobre a importância dos limites para o desenvolvimento integral da criança por inteiro, buscamos diferentes alternativas lúdicas para desenvolver um trabalho pedagógico que minimize as atitudes agressivas dos alunos da Educação Infantil.

MÉTODO DE ESTUDO

Sabe-se que uma pesquisa é caracterizada por uma ação intencional e metódica do sujeito, a qual o pesquisador tem como propósito descobrir e organizar novos conhecimentos acerca de um comportamento de uma realidade particular. As informações novas encontradas pelo pesquisador devem ser organizadas e estruturadas conceitualmente, denominando desta forma, as teorias que incrementam ou superam as hipóteses que fazem parte do conhecimento humano e que foram retiradas de observações, que provocaram no pesquisador o desejo de realizar um estudo mais aprofundado.

No nosso caso, trabalhamos com observação direta, conectando os fundamentos teóricos com a prática pedagógica envolvente, lúdica, incluindo movimentos com jogos, brincadeiras e diferentes espaços, tempos e contextos.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SUJEITOS

Os dispositivos legais que fundamentam a Educação Infantil estão contidos na Constituição Federal de 1988 ainda estabeleceu que as creches e pré-escolas deveriam fazer parte do sistema educacional, mas é só com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, de 20 de dezembro, que a determinação constitucional ganhou estatuto legal definido mais claramente. O Artigo 21 da LDBN 9394/96, refere-se à composição dos níveis da Educação, e a divide em: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – Educação Superior.

Sendo assim, a LDBEN 9394/96, constituiu que a Educação Infantil deveria garantir em sua totalidade, as funções de cuidar e educar os indivíduos sem restrição ou divisão de classe social. Cabendo a estas escolas, introduzir em suas ações pedagógicas, atividades que contemplem ações que eduquem e cuidem dos pequeninos. Para isto, a Seção II, sobre a Educação Infantil, define que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

- I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Com isso, a escola de Educação Infantil, passou a ter suas características próprias, documentadas no ano de 1998 no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos educadores que atuam nesta área, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

As instituições e os profissionais da Educação devem entender que a Educação Infantil é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento do educando em todos os seus aspectos físico, psíquico, motor, afetivo, espiritual e social. Diante de tantas mudanças que ocorreram na trajetória histórica desta modalidade, é importante compreendermos a concepção sobre a Educação Infantil, fazendo uma diferenciação do cuidar e do educar.

Ressignificar as práticas educativas tornam-se fundamentais para formar a criança por inteiro, valorizando a afetividade, a motricidade, a cognitividade para ser construtor de conhecimento e desenvolver-se em todas as suas potencialidades. É fundamental instigá-los para que se tornem sujeitos da sua aprendizagem, possibilitando suas habilidades e competências para interagir com o mundo ao seu redor, visando o desenvolvimento da sua autonomia e cidadania.

Reportando-me ao estudo de caso lembro que ao ser alertada, por uma colega que havia desistido de atender a pré-escola, por conta das atitudes da criança em questão, por instantes pensei também em fugir, pois Alfredo não tinha respeito por ninguém. Batia nos colegas sem motivo algum, rasgava as folhas dos “trabalhinhos”, corria pela pequena sala e parecia sentir prazer e alegria ao ver os colegas chorarem. Alfredo, era muito inteligente. Reconhecia os algarismos e algumas palavras, porém, suas atitudes incomodavam a todos, inclusive aos seus pais que muitas vezes não compareciam na escola para as festividades e quando iam, saíam antes mesmo do menino participar das apresentações. Neste sentido questionava-me sobre o que poderia acontecer com o menino, visto que era de uma família que não apresentava problemas econômicos. (ILHA, 2011 ; p.16)

Ser profissional da Educação Infantil, não é adquirir um acúmulo de técnicas e conhecimentos, mas sim exercer um trabalho reflexivo e crítico sobre suas práticas de construção permanente, aberta e inacabada. Nóvoa (1995) apud Montenegro (2001) enfatiza que o professor deve apropriar-se de seus processos de formação, compartilhando suas experiências significativas como uma forma de gerar saberes reflexivos. É fazer de suas experiências, reflexões e incorporá-las em suas práticas educativas.

Saliento que a intenção neste trabalho não é analisar a prática das professoras anteriores na turma. Mas sim refletir sobre a nova prática pedagógica inserida na turma, em especial, a nova relação afetiva estabelecida com Alfredo. Refletindo sobre minha trajetória pessoal e profissional tenho inquietações: Como poderia eu ser uma pessoa que durante a infância, fui amada, compreendida, incentivada e que possuía qualificação para estar diante de uma turma de pré-escola, desistir de atuar, por causa de uma criança. Seria incoerente de minha parte desistir, pois ele tinha apenas cinco anos, possuía ótimos brinquedos, mas não tinha o essencial para vida de qualquer ser humano: carinho e afeto. Toda vez que Alfredo começava a sessão de empurrão nos colegas, eu o abraçava e simplesmente dizia que o amava muito, que aquilo que fazia me deixava triste. Então o menino, chorava dizendo: - Ninguém me ama, Profe, ninguém me ama... (ILHA, 2011. p. 17)

Uma das habilidades de um educador, pode-se dizer ainda que está na utilização do tom de voz, ou seja, a entonação que o professor dá à sua voz pode prender ou dispersar a atenção dos alunos. Assim, a voz é considerada como um recurso valioso a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Acredito que um único tom de voz, torna-se monótono e afasta a atenção. Sendo assim, o professor deve usar entonações diferentes para expressar ideias diferentes. Um

A paixão de ensinar e de estar em sala de aula, é demonstrada aos nossos alunos também, pelo tom de voz, a forma como nos expressamos irá contagiar todos. Ao contrário, se mantivermos uma relação de desamor e extremo cansaço com nosso trabalho, atingiremos nossos educandos de forma negativa.

Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir. Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores, também de ensinar. (...)Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão. Algumas vezes a chama do desejo pode estar baixa, quase pagando...espaço onde o educador necessita reavivá-la com intervenções explícitas... (FREIRE, p.10, APUD GROSSI,1992)

Para um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, o filósofo francês Wallon (1879-1962), o aluno não pode ser considerado apenas como um indivíduo há mais, dentro da sala de aula, devendo ser considerado em todos os aspectos pois o educando é dotado de desejos, vontades e sentimentos que o acompanham desde o nascimento. Wallon (1989) fundamentou suas ideias em quatro dimensões básicas que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Essas dimensões devem ser estimuladas, na sala de aula, pois favorecerão o desenvolvimento da autoestima, do diálogo e da socialização dos alunos.

Wallon acreditava numa educação integral, ou seja, trabalhar a afetividade, a motricidade, a inteligência por inteiro, capaz de possibilitar a formação do caráter e a

orientação profissional dos alunos. Os professores deveriam conhecer a criança para que a sua prática educativa fosse mais competente, compartilhada com toda comunidade escolar. Demonstrava uma preocupação em articular teoria e prática e a interface entre Psicologia e Pedagogia para que fosse possível compreender os problemas educacionais.

A intervenção pedagógica, para Wallon, deve integrar aos seus objetivos, as dimensões social e individual, simultaneamente. Para chegar a algumas das conclusões que apresentou, inspirou-se nas obras de Rousseau, quando argumenta da necessidade da educação ativa concreta e significativa ao desenvolvimento da criança. Criticou severamente a excessiva rigidez dos programas, ensino puramente livresco, do autoritarismo do professor, dos métodos tradicionais que colocavam a criança em uma posição de passividade, impedindo sua criatividade, autonomia e suas livres investigações sobre o mundo e suas interações sociais.

Wallon se filia com as críticas à escola autoritária, mas discorda da atitude de oposição a ela, desencadeados pelos precursores da escola nova, pois argumenta que eles, ao resgatarem o indivíduo, inverteram os princípios e práticas do ensino tradicional. Os escolanovistas defendiam a condução do ensino pelo interesse da criança, pois a intervenção do adulto seria prejudicial. Ao valorizar a espontaneidade da criança acabavam por prejudicar a necessidade do ensino sistematizado e a intervenção do professor como desafiador, problematizador e motivador da aprendizagem.

Assim, Wallon com sua teoria e reflexões ajudou a percebermos que ainda hoje encontram-se presentes nas escolas muitas contradições e problemas, continuamos oscilando entre os dois polos, numa luta constante entre a atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Para Wallon é fundamental que o projeto de sociedade que se queria e, essa, era socialista. Esta, caracterizava-se pela democracia e justiça social. Esse modelo de escola foi expresso no projeto Langevin-Wallon, elaborado por pessoas que pensavam na reconstrução da sociedade que naquele momento estava física e moralmente abalada pela guerra. O planejamento incluía o administrativo, o curricular e o método de ensino em torno do princípio da justiça social e os apoia sobre o conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento. O projeto propunha atendimento das aptidões individuais e das necessidades sociais, pois o aproveitamento mais adequado das competências de cada um ocorre em benefício do indivíduo e da sociedade.

Diante disto acreditamos que para alcançar a mente, o respeito, o amor e os propósitos como educadores, aos nossos estudantes, devemos alcançar seus corações, pois uma criança só pensa e age bem, quando se sente amada e respeitada. Quanto às

atitudes indisciplinadas, tais como: empurrões, gritos na hora das brincadeiras, registradas em minhas observações, pude concluir que também fazem parte do processo de desenvolvimento dos educandos pois desta forma estão aprendendo a conviver com as diversidades. Afinal eles estão formando seu caráter e suas convicções e as brigas por brinquedos, não passam de manifestações emocionais inatas do ser humano. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades, cabendo ao professor auxiliar com muito amor, carinho e respeito, às mudanças de comportamento e desenvolvimento de seus alunos durante e após as brincadeiras.

Entendo que o professor, como qualquer ser humano, possui sentimentos, angústias, frustrações, decepções, preocupações (...), contudo deve evitar demonstrar estes, em sala de aula, pois certamente irá influenciar na aprendizagem de seus alunos e assim eles passam a gostar e sentir-se bem no ambiente escolar, de acordo com os sentimentos que nutrem pelo seu professor. Um educador que não consegue demonstrar afeição pelo seu ofício, dificilmente conseguirá propiciar mediações sócio culturais, saberes e fazeres que sejam significativos para seus educandos.

Voltando ao estudo de caso, das observações e das mediações percebi que Alfredo queria ser amado, abraçado, ser ouvido, ser respeitado e acima de tudo ser reconhecido em suas qualidades. Resolvi ter um diálogo com a turma sobre as atitudes do menino, questionei o grupo sobre o que os incomodavam em Alfredo. Alguns responderam que não gostavam dele porque ele era “chato”, outros disseram que gostavam dele, porém ele batia. (ILHA, 2011 p.25)

No âmbito da Educação Infantil, a inter-relação da professora com o grupo de alunos e com cada um em particular é constante, dá-se o tempo todo, na sala, no pátio ou nos passeios, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente.

No processo escolar da criança de educação infantil, a participação da família é fundamental para o bom desenvolvimento da aprendizagem dela. A família pode começar estimulando a criança a criar suas tarefas de casa, valorizar os trabalhos realizados por ela, e incentivando-a a usar sua criatividade por meio de recursos específicos para sua idade, sendo esses recursos; folhas de papel, lápis de cera, massa de modelar, revistas para recortar, filmes para assistir, enfim, objetos que a criança possa manusear livremente e soltar sua imaginação.

Aqui vale destacar uma vivência significativa no contexto da Educação Infantil quando solicitei uma reunião com a mãe, na intenção de poder entender um

pouquinho mais sobre a revolta de Alfredo. Em um primeiro momento, não obtive sucesso, pois ela nunca tinha tempo para conversarmos, inclusive a babá do menino, uma moça que carinhosamente cuidou dele desde o primeiro dia que nasceu, contou-me que era sempre desta forma em casa também, a mãe nunca tinha tempo para o garoto. Ele se deitava com a babá, acordava com a babá, ia para escola com a babá, o momento de ficar com os pais em casa, a televisão ou vídeo game eram seus companheiros, pois os pais não tinham a paciência de brincar ou conversar. (ILHA, 2011 p.28)

A criança que apresenta atitudes agressivas ou violentas na escola geralmente é excluída pelos colegas ou professores, sendo rotulada muitas vezes, como foi o caso de Alfredo. Porém esta criança possui seus motivos para se apresentar violenta. Todo ser humano em formação aprende a se relacionar da mesma maneira que se relaciona com seus familiares. Um ambiente hostil, negligente e violento, contribuirá para que a criança assimile que são estas as melhores maneiras de relacionar-se. Daí a importância de resgatarmos o desenvolvimento saudável que se constitui pelas trocas afetivas mobilizando a educação de amor, cuidado, proteção, sentimento de pertencimento, de aceitação e amorosidade.

DEFININDO A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Dicionário Aurélio (1994), afetividade está definida da seguinte forma: “Psicol. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.”

Ainda refletindo sobre as implicações, interações pedagógicas no contexto escolar e familiar tendo conversado com a Mãe de Alfredo, comecei a entender sobre suas atitudes agressivas e repentinas. Para mim, elas eram um pedido de atenção das pessoas que conviviam com ele. Combinamos na turma, ajudar o colega nas atividades e aceitar quando ele fosse ajudar.

Assim, quando ele não recusava as pinturas, recortes, desenhos ou atividades de colagem, concluía suas tarefas primeiramente que os demais da turma, sempre ajudava os colegas que ele tinha maior afinidade. Desta forma auxiliando os amigos, Alfredo passou a sentir-se útil, valorizado, reconhecido e amado. Suas atitudes agressivas estavam lentamente sendo menos frequentes. Confesso que estranhava passar a tarde sem chamar atenção do menino para que não batesse em algum colega. Recordo com muita emoção a festa de encerramento do ano letivo. Os pais não autorizaram Alfredo a participar dos ensaios da apresentação que faríamos. Isso porque em outras ocasiões festivas, suas atitudes os envergonhavam. Porém, a pedidos do próprio menino, a mãe permitiu, ficando muito feliz ao ver o ensaio no final da tarde. Além de seu filho estar executando todos os movimentos solicitados para a apresentação, auxiliava os colegas e cantava com muita precisão. (ILHA, 2011; p.30)

Na Educação Infantil, a relação da professora com o grupo de crianças é fundamental para que se crie um clima emocional de leveza, beleza, sonhos, encantamentos que geram bem estar, desejo de permanecer no contexto da sala de aula, como uma ambiência favorável à construção dos conhecimentos altamente envolventes. Para Saltini (1997), essa relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento.

Para que possamos compreender as manifestações agressivas de uma criança, é fundamental entendermos algumas atitudes comportamentais que ela pratica, sendo próprias da fase do seu processo de desenvolvimento físico e psicológico. E que só podem ser consideradas anormais quando persistirem em faixas de idade mais avançadas, passando a ser inadequadas e a construir problemas de ordem psicológica e emocional.

Algumas pesquisas na teoria de Wallon (1981) abrangem a afetividade como uma das etapas pela qual percorre a criança desde a primeira infância.

A afetividade simples se manifesta em expressões motoras, que vai evoluir para os comportamentos mais complexos; mais tarde a comunicação se diversifica através da linguagem, suprimindo em parte a sensibilidade orgânica pela sensibilidade oral, e assim a linguagem vai cada vez mais desenvolvendo a sensibilidade da criança, tornando a comunicação oral uma forte relação de negociação consigo mesma. Com isso, a afetividade estende-se às etapas evolutivas, sendo a primeira ligada à base orgânica refletida no bem-estar ou mal estar, com início no estágio de impulso próprio, nos primeiros dias de vida do bebê. Com influência do meio, a afetividade orgânica se manifesta em gestos simples transformando-se em meios de expressão diferenciados refletidos no período emocional.

Na teoria de Wallon, a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento do indivíduo. É a partir da organização do contato com o outro, que a criança cria um vínculo afetivo com a mãe através da amamentação que logo é substituído por uma relação mais estreita de contentamento tanto para a criança quanto para a mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando e ressignificando a afetividade na Educação Infantil, a partir da proposta pedagógica, nas quais alguns professores não tiveram resiliência para trabalhar com eles, pois havia uma criança com dificuldades emocionais, no entanto, resgatamos os sentimentos de pertencimento e amorosidade havendo uma mudança significativa no comportamento dele.

Tentar contribuir para construção de uma sociedade escolar mais justa e solidária é refletir sobre os afetos que mobilizam as relações escolares, que atravessam a criança por inteiro. Neste Trabalho de Conclusão de Curso, verificamos que a afetividade é essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois a mesma, influencia de maneira significativa, a forma pela qual os seres humanos resolvem os conflitos emocionais, atravessando todo o desenvolvimento humano, em todo o ciclo vital.

Percebemos nesta pesquisa que o vínculo afetivo é fundamental na relação professor-criança como no caso estudado do Alfredo, nas quais percebemos as mudanças comportamentais nas relações consigo mesmo, com a professora, com os colegas devido o respeito à sua originalidade, o seu desenvolvimento individual, em todas as dimensões, ou seja, no movimento, na afetividade, na inteligência e à “pessoa por inteiro”.

Observando as crianças percebemos que elas precisam de compreensão afetiva quando atravessam o difícil caminho da dependência para a independência e/ou autonomia. Se forem dados os cuidados básicos necessários, elas poderão gostar de si próprias, confiar em si, desenvolvendo uma autoestima elevada, pois a criança tem que ser amada e valorizada, precisando saber que é importante justamente porque existe. Ao sentir-se competente para lidar consigo mesma e com o ambiente que a cerca, a criança percebe que tem algo para oferecer aos outros, por isso a autoestima elevada possibilita a aceitação da criança em ser quem ela é.

Na narrativa “auto” biográfica compartilhada neste artigo, sempre procuramos olhar a criança por inteiro, pois percebemos ser fundamental valorizar a atividade docente como um ato de amor, de competência, de pertencimento, de solidariedade, de empatia, de congruência e de compartilhamento de saberes e fazeres com prazeres. A formação pela vida e para a vida perpassa caminhos complexos. Somente a partir do conhecimento e do comprometimento é que construiremos um futuro melhor, mais amável e lúdico, com pessoas cada vez mais humanas, completas em todos os seus aspectos (afetivo, social, cognitivo, personalidade).

O que é útil para uma criança impulsiva pode não ser para uma inibida, daí a necessidade do uso da ludicidade, das metodologias ativas, dos jogos e brincadeiras diversificados, respeitando as diferenças individuais, os ritmos próprios, a heterogeneidade, os diferentes níveis socioculturais. Neste sentido, a escola deve ser um ambiente aberto ao debate da cidadania, da liberdade, da responsabilidade, da justiça social e do respeito. Uma organização que aprende e que seja capaz de ensinar com amorosidade e liberdade. O aluno deve apresentar um comportamento ativo e livre no processo de aprendizagem,

dando-lhe uma sensação de liberdade, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos autônomos.

A relevância da ação da família e da escola no desenvolvimento da criança é de estabelecer relações colaborativas, participativas e respeitadas, em prol do desenvolvimento da criança em toda sua complexidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

CARNEIRO, *Moacir Alves*. **LDB fácil: leitura crítico-compreensivo: artigo a artigo?** Moacir Alves Carneiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 8ª edição.

CHARDELLI, Rita de Cássia Rocha. **Brincar e ser feliz**. Endereço eletrônico: <<http://7mares.terravista.pt/forumeducacao/Textos/textobrincareserfeliz.htm>>. Acesso em Outubro 2011.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994

DIDONET, V. **Não há educação sem cuidado**. Pátio: Educação Infantil, Porto Alegre, Ano 1, nº 1, p. 6-19, Abril/jul 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa ação**. Universidade Católica de Santos. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez.2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epv31n3/a.31n3.pdf>. Acesso em 20 de mar.2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002. 175p.

GROSSI, Esther Pillar. **Paixão de Aprender**. Ed.Vozes. Rio de Janeiro,1992.

ILHA, J.Ramos. **Ressignificando a afetividade na Educação Infantil**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Ed PUCRS,2010.

_____. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador , v.05.n.05.p.40-54,jan./abr.2020.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores,1985.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**- São Paulo:EDUC,2001.

MUTSCHELE, Marly Santos. **Problemas de aprendizagem da criança** : causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais. 3. ed. São Paulo : Loyola, 1994. 111 p.

NAVARRO, M. Carmen Díez. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Porto Alegre, Arted, 2004.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70,1968.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

YUS, Ramos, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Trad. Daysy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A TRANSDISCIPLINARIDADE IMERSA NOS CONTOS DE FADAS: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INOVADORA

Denize Estega de Oliveira

Link Lattes:<http://lattes.cnpq.br/3849952210340525>

Lorena Inês Peterini Marquezan

link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>

Márcia Eliane Leindcker Paixão

Link lattes:<http://lattes.cnpq.br/6024105249647787>

INTRODUÇÃO

Esse artigo é um recorte da dissertação vinculada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

Refere-se às práticas de inovação na gestão da aula: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, especificamente sobre a prática pedagógica transdisciplinar na Educação Infantil, através dos contos de fadas.

Tem como objetivo geral, implementar a inovação na Educação Infantil, através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, propiciando atividades encantadoras a partir dos contos de fadas gauchescos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, realizada através de narrativas (auto)biográficas, relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas com uma turma de Pré-escola B, com 19 alunos de cinco e seis anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Zulânia de Fátima Simionato Salamoni, localizada no município de Santa Maria/RS.

O contexto em que vivemos, principalmente neste período de pós-pandemia, é marcado por transformações e pela rapidez com que tudo muda. Segundo Morin, (2020, p. 21), “um minúsculo vírus surgido de repente numa longínqua cidade da China criou um cataclismo mundial”. Foi necessário nos adaptarmos à essa nova realidade, para que pudéssemos sobreviver e refletir sobre nossos atos foi o ponto de partida para que essa mudança fosse possível. Como educadora, refleti sobre minha própria prática pedagógica e sobre o real papel do educador na vida dos educandos e na sociedade de um modo

geral. É preciso enxergar e ouvir as crianças com sensibilidade, descobrindo quais são suas curiosidades e necessidades, permitindo que elas criem, experimentem, explorem e façam suas próprias descobertas, para que o conhecimento construído seja significativo e transformador.

Uma educação que permite que a criança seja autora de seu próprio aprendizado, propicia a formação de um cidadão crítico, capaz de descobrir e solucionar problemas onde os outros apenas aceitam as respostas prontas, como sendo verdades absolutas. Para que a educação seja significativa, o ambiente escolar precisa encantar, acolher, incentivar a criatividade, gerar uma imensidão de possibilidades para que as crianças experimentem e criem seus próprios conhecimentos, pois somente assim iremos formar seres autores e não meros reprodutores. Afinal, a educação transformadora é aquela que aguça a curiosidade, que desperta o interesse e nos inquieta.

Segundo Morin (2018), algumas instituições ainda trabalham com o conhecimento fragmentado, não permitindo conexões entre disciplinas e nem com a realidade do educando, podando as possibilidades de reflexão e compreensão. E é este ensino que está configurando o modo de ser e pensar dos sujeitos envolvidos. Corroboro com Morin que a transdisciplinaridade seja o caminho para a prática de uma educação transformadora, que possibilite uma aprendizagem significativa para o educando, articulando os conhecimentos com os diversos contextos vivenciados por ele. Visando, assim, o desenvolvimento global do ser humano.

Defendo a utilização dos contos de fadas no contexto escolar, como agente transformador, inovador desde minha graduação. Por acreditar que muitos educadores ainda não tinham consciência do quanto e de como os contos de fadas poderiam auxiliar no desenvolvimento infantil, me propus a pesquisar sobre o assunto, dando origem ao meu Trabalho de Conclusão de Curso que teve como tema “Os contos de fadas no contexto pedagógico”, o qual foi defendido em 2014. Hoje, com mais experiência docente e mais saberes, percebo que durante muito tempo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade estiveram presentes em minha vida, tanto pessoal quanto profissional, e um jeito eficaz de levar essa prática para as salas de aula, seria através dos contos de fadas.

Dessa forma, a pesquisa promoveu a prática interdisciplinar e transdisciplinar em uma turma de Pré-escola B, com 19 crianças, sendo 14 meninas e 5 meninos, da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Zulânia de Fátima Simionato Salamoni, através da contação de três contos de fadas adaptados à cultura gaúcha, da editora Reino Grande do Sul (2021), Palinha Vermelho, A Marrequinha Feia e Tri Porquinhos. Surgindo, assim,

o problema da minha pesquisa: é possível, através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, integrarmos as diferentes áreas do conhecimento e construirmos aprendizagens inovadoras, desenvolvendo, assim, uma educação por inteiro, a partir dos contos de fadas gauchescos? Tendo como objetivo geral, implementar a inovação na Educação Infantil, através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, propiciando atividades encantadoras a partir dos contos de fadas gauchescos. E, como objetivos específicos, mobilizar os contos de fadas como meios para a constituição de práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares, ressignificando os sentidos dos contos de fadas clássicos com suas releituras conectadas com a cultura gaúcha.

CONECTANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA

Existem diversos tipos de quebra-cabeças, desde os mais simples, com poucas peças, até os mais complexos, que além de serem compostos por muitas peças, ainda apresentam variadas formas e possibilidades de encaixes. Há diversas estratégias que podem ser utilizadas para montar um quebra-cabeça, algumas pessoas começam separando as peças por cores e similaridades, outras preferem iniciar montando a parte externa, aquelas com a extremidade lisa e reta. Independentemente da metodologia que utilizamos, quando finalmente conectamos todas as peças desse jogo complexo, compomos uma imagem que antes não era possível enxergar com clareza.

Nesta pesquisa, utilizo o quebra-cabeça como metáfora para representar a relação do todo com as partes e vice-versa. Quando nos propomos a montar um quebra-cabeça complexo, precisamos ter consciência que o processo não será rápido e fácil como é quando montamos um jogo de vinte e quatro peças. Provavelmente, durante o percurso, iremos errar o encaixe das peças, mas após várias tentativas frustradas, encontraremos o encaixe correto. Uma única peça faltando ou no lugar incorreto, pode prejudicar todo o contexto do jogo, nos induzindo ao erro de compreensão. Quanto mais peças, maiores são as possibilidades e variáveis, maior é o desafio. Separadamente, muitas peças podem parecer insignificantes, mas quando as juntamos, conseguimos enxergar o todo.

Religar os saberes e superar a fragmentação do conhecimento, permitirá uma educação contextualizada e global. Segundo Morin (2006, p. 65), “educar para este pensamento (policêntrico) é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e consciência terrena”. O pensamento complexo nos permite

interpretar o mundo e tudo aquilo que ocorre nele, a partir de uma visão de complementaridade. Para Morin (2006, p. 67), “o mundo torna-se cada vez mais um todo”.

Quando fragmentamos as áreas do conhecimento, é como se entregássemos às crianças um amontoado de peças de diferentes quebra-cabeças, que parecem não se conectar. Simplificamos a realidade e transferimos informações, mas não ensinamos como e onde utilizar essas informações, para que se transformem em conhecimentos pertinentes. A prática educativa precisa desenvolver a aptidão de articular os saberes, projetando-os em situações reais e contextualizadas, através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade busca construir uma ponte que conecte as disciplinas, permitindo a formação global do ser humano, para que ele possa agir como sujeito provocador de mudanças na realidade em que está inserido. Japiassu (2006), acredita que é preciso que haja uma reforma educacional, incentivando a valorização dos conhecimentos interdisciplinares, promovendo o desenvolvimento de um ensino transdisciplinar.

Para que tal mudança ocorra, é necessário que os sujeitos estejam dispostos a desaprender e a refazer seus esquemas mentais, questionando o conhecimento pré-estabelecido e indo em busca de um saber mais globalizado, considerando a complexidade do todo. Japiassu (2006), reconhece a coexistência de diversas realidades e, segundo o autor, é a transdisciplinaridade que irá enfatizar essas relações intersubjetivas e a multidimensionalidade dos fenômenos.

RESSIGNIFICANDO A TRANSDISCIPLINARIEDADE

Essa pesquisa, surgiu a partir da necessidade de implementarmos, nas escolas de Educação Infantil, uma nova perspectiva de educação, envolvendo práticas interdisciplinares e transdisciplinares, integrando diferentes disciplinas e construindo aprendizagens que vão além da sala de aula, desenvolvendo, assim, uma educação para a vida. Mesmo possuindo consciência das dificuldades que precisam ser enfrentadas para a efetivação da prática transdisciplinar nas escolas, acredito que precisamos buscá-la permanentemente, visando uma educação que prepare o educando para a prática do autoconhecimento, para que ele tenha uma melhor relação com a sociedade e se reconheça como agente transformador da mesma. Segundo Petraglia (1993), é

fundamental pensarmos numa reformulação do pensamento, que considere as partes e sua relação com o todo e vice-versa, instigando, assim, a formação da consciência reflexiva e do pensamento complexo. É possível visualizar essas relações no gráfico abaixo:

Figura 1 Teoria da Complexidade na Educação.



Fonte: Paráfrase elaborada por Marquezan (2015, p.156).

É necessário enxergar o mundo como um todo indivisível, no qual todas as partes se relacionam e se completam. A fragmentação do conhecimento, impossibilita a conexão entre as diferentes áreas, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Morin (1998), defende a necessidade de articular as disciplinas, para que seja possível a efetiva compreensão do todo.

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem. (PETRAGLIA, 2001, p. 69).

Fazenda (2006), traz o significado de alguns termos que nos permite compreender a interdisciplinaridade como sendo a interação existente entre duas ou mais disciplinas, permitindo a percepção conjunta dos saberes, já que é de extrema importância que os

conhecimentos se correlacionem e se complementem. Não objetivamos eliminar as disciplinas, mas tornar possível um diálogo entre elas. Segundo Lück (1994, p. 64),

A interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração, engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de um mundo e serem capazes de enfrentar os problemas, amplos e globais da realidade atual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), afirma, em seu Art. 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa mesma legislação, refere no Art. 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. É possível perceber que a legislação nos incentiva a realizar uma educação voltada para o desenvolvimento global do ser humano, porém na prática, a educação continua fragmentando o conhecimento, prejudicando, assim, a aquisição dos saberes fundamentados nos valores humanos, éticos e sociais. Essa mesma educação, veda o senso crítico dos educandos, transferindo os ensinamentos como verdades absolutas e inquestionáveis, sem considerar seus conhecimentos prévios e sem olhar a criança por inteiro, ou seja, seu desenvolvimento físico, motor, afetivo, cognitivo, ético e social. Chalita (2003, p.11), questiona

Mas, como faremos se os valores que deveriam nortear a vida em sociedade parecem cada vez mais esquecidos? Como educar nossas crianças e jovens num tempo em que a aparência vale mais do que a essência e a competição e o individualismo teimam em ditar as regras dos relacionamentos, acabando por minar qualquer possibilidade de companheirismo, de amizade e de amor?

Ao refletir sobre o verdadeiro papel da educação e sobre a minha prática pedagógica, percebo que se faz necessário buscar novos caminhos. A adesão de uma perspectiva transdisciplinar, que integre os valores humanos em minhas práticas formativas e que busque um sentido mais consistente para a vida, pode ser o caminho mais eficaz para a inovação impactando no todo, na “inteireza do ser”, possibilitando o desenvolvimento aberto e inacabado dos seres humanos, tanto alunos quanto professores, nessa pesquisa o meu processo (auto)transformativo. Segundo Santos

(2008), a transdisciplinaridade originou-se com o Teorema de Gödel, onde, em 1931, o autor propôs distinguir vários níveis de realidade. Em 1994, como foi registrado na Carta da Transdisciplinaridade, ocorreu o Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, na qual a concepção transdisciplinar adquiriu uma dimensão internacional e a escola passou a assumir o papel de preparar o educando para a vida em sociedade, considerando que a realidade não é fragmentada e que uma educação de qualidade deve envolver a compreensão do ser, da vida e da cultura, em suas relações e inter-relações. Diante deste contexto, Morin (2010, p. 99) reconhece que,

Reformar um pensamento é um problema paradoxal, pois para reformar o pensamento é necessário antes de tudo reformar as instituições que permitem esse novo pensar. Mas para reformar as instituições é necessário que já exista um pensamento renovado. Este não deve ser ultrapassado deve começar por movimentos marginais/ movimento piloto pelas universidades e escolas de boa formação. O grande problema é a reeducação dos educadores.

Sendo assim, o professor precisa desenvolver a capacidade de se libertar das suas antigas representações de escola e de educação e compreender que pensar em escola, atualmente, é pensar em reorientar o ser humano no mundo, reconfigurando o espaço e o tempo de aprender e ensinar.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A trajetória vivida durante o ano de 2022, é uma narrativa autobiográfica, constituindo-se em uma pesquisa de formação, segundo Josso (2010), nas quais propiciou a minha autoformação, heteroformação e a interformação. Atuei como professora na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Zulânia de Fátima Simionato Salamoni, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, em uma turma de Pré-escola B, composta por dezenove crianças, com idades entre cinco e seis anos. Destas, cinco são meninas e quatorze são meninos, entre eles, há um com Transtorno do Espectro Autista. No decorrer do ano letivo, foi possível perceber o interesse das crianças pela contação de histórias, por esse motivo e por saber o quanto a literatura infantil pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvi minha pesquisa utilizando os contos de fadas.

Em 2021, a Editora Gaúcha lançou a coleção “Era uma vez no Reino Grande do Sul”, inspirada nos grandes clássicos da literatura, então, com o intuito de preservar a nossa cultura, selecionei três destas histórias: Palinha Vermelho, A Marrequinha Feia e Tri

Porquinhos. Busquei escolher, entre os clássicos, os mais populares, para que fosse possível valorizar o conhecimento prévio das crianças em relação às histórias. Então, antes que explorássemos cada um dos contos gauchescos, propus que as crianças revisitassem suas memórias, buscando lembrar os contos clássicos, e compartilhassem suas recordações com a turma. Coletivamente, colaborando uns com os outros.

Após explorarmos os três contos gauchescos, como produto de minha pesquisa do Mestrado, propus mais um desafio para as crianças: escreverem, coletivamente, seu próprio conto de fadas! Elas ficaram entusiasmadas com a ideia de serem autoras de uma história e já começaram a dialogar para definir o título, o local, os personagens e o enredo. Então, buscando aproximar a narrativa com a nossa realidade, decidiram que o conto aconteceria em Santa Maria e nessa história, os personagens de diferentes contos iriam se encontrar e ajudar o lobo, que não era mau, mas estava triste. E aos poucos, utilizando muita criatividade e imaginação, as crianças construíram um lindo Conto de Fadas, no qual eu fui a mediadora sociocultural da prática pedagógica inovadora, interdisciplinar e transdisciplinar, dando protagonismo de criatividade, de totalidade dos desafios do nosso tempo.

NO REINO ENCANTADO DO PRÉ B

“Era uma vez, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, três porquinhos que foram até o lago buscar água. No lago, eles encontraram marrecos e cisnes, que acenaram para eles e saíram voando. Eles voaram até a casa da vovó, para conversar um pouco com ela:

- Como está vovó? – Disse o cisne.
- Estou bem! – Respondeu a vovó.

Neste momento, a Chapeuzinho chegou e juntou-se à conversa:

- Alguém viu os porquinhos? – Perguntou ela.
- Eles estavam no lago. – Respondeu a Marrequinha.

Então, todos resolveram ir até o lago encontrar os porquinhos. Porém, no caminho, encontraram uma família de lobos guarás. Eles estavam muito tristes, pois não tinham uma casa para morar. A Chapeuzinho quis ajudar, então chamou os porquinhos, para que

juntos construíssem uma linda e grande casa de tijolos azuis, para os lobos. Construíram a casa do lado da casa da vovozinha, junto de um belo lago para os marrecos e cisnes. E, assim, todos viveram juntos e felizes para sempre.”

Após o conto estar pronto, o dividimos em partes e as crianças ilustraram cada uma das cenas, do jeito que imaginavam que seriam os personagens e as paisagens da história, de maneira lúdica, criativa e autônoma. Os diversos resultados ficaram encantadores:

Figura 2 Produções das crianças



Fonte: Arquivo da autora, 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os livros foram finalizados e entregues às crianças, foi perceptível a admiração delas por aquela obra que havia sido construída dia após dia, com muito empenho, carinho e trabalho em equipe. Esta atividade se fez importante, pois permitiu que as crianças compreendessem que elas não precisam ser reprodutoras de ideias, que não é necessário seguir caminhos já traçados por outras pessoas, já que elas podem e

devem ser autoras, sendo protagonistas das suas próprias vidas. Além disso, instigou o pensamento crítico e reflexivo, já que descobriram que uma mesma história pode ser analisada por diferentes pontos de vista. Segundo Hartmann (2014, p.244), “o fato de as crianças aparecerem como autoras das histórias (mesmo que essas sejam inspiradas em narrativas pré-existentes) contribui substancialmente no desenvolvimento de sua autoestima e no reconhecimento de suas capacidades expressivas”.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação.** In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (org.). *Perspectivas epistemo-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.* Curitiba: CRV, p. 29-50, 2016.

ABRAHÃO, M. H. M. B. **A (re)invenção da personagem - revisitando a história de vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense mediante leitura de fontes imagéticas.** In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) *Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história.* Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 263-286, 2016.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

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

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano.** A. Carvalho-Barreto (Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Publicado originalmente em 2005).

CHALITA, G. **Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações.** SP: Ed. Gente, 2003.

CHAUÍ, M. **Repressão Sexual: essa nossa (dês)conhecida.** São Paulo: Brasiliense, 1987. D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 1997.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESTES, C. P. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem; tradução de Waldéa Barcellos; consultoria da coleção, Alzira M. Cohen.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**. Portugal, Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em 15 out 2021.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**, 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARTMANN, L. **Crianças contadoras de histórias: narrativas e performance em aulas de teatro**. Revista do programa de Pós-graduação em arte da UnB, Brasília, v.13, nº2, p. 230-248, 2014.

JAPIASSU, H. **Fórum Interdisciplinar Educação e Interdisciplinaridade: um convite ao diálogo**. O sonho Transdisciplinar: 2013.

JAPIASSU, H. **O espírito interdisciplinar**. Cadernos EBAPE.BR, IV: 1-9, 2006

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago, Rio de Janeiro, 1976. JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, M. C. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formações e práticas sociais**. In Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, Biograph, v.05, n. 13, p.40-54, jan./abr. 2020.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5.ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2016.

LIMA, J. **Tradicionalismo... Responsabilidade Social: reflexões**. Porto Alegre: Movimento Tradicionalista Gaúcho, 2004.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARQUEZAN, L. I. P. **Trajatórias e processos formativos na/da docência: Memórias e (Res)significações**. Tese (Doutorado) – Universidades Federal de Santa Maria, 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana**. 6. ed. São Paulo: Palas Athenas. 2007.

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Trans-Formação**. In: NÓVOA, A. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.

MORAES, M.C. **O Paradigma Educacional Emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, p.57-69, abr./jun. 1996.

MORAN, J. M. **As múltiplas formas do aprender**. Revista Atividades & Experiências, 2005.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Cortez: Brasília, 2006.

MORIN, E. **Educação ambiental na escola**: objetivos conceitos e estratégias – pensamento sistêmico e pensamento complexo. EDIC, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. Tradução de Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 18. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 2019.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem., 1996.

PETRAGLIA, I. C. **Interdisciplinaridade**: o cultivo do professor. São Paulo, SP. Pioneira: Universidade de São Francisco, 1993.

PETRAGLIA, I. C. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

PILETTI, F. **História do Rio Grande do Sul:** 4ª série. São Paulo: Ática, 2007.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS DATAS COMEMORATIVAS

Sabrina Marafiga Cardoso da Silva

<http://lattes.cnpq.br/6382431898537263>

Graziela Escandiel de Lima

<http://lattes.cnpq.br/2375135868191425>

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante da pesquisa monográfica já concluída, realizada no Curso de Pós-graduação em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria, na qual a temática abordada foi o currículo na Educação Infantil, com reflexões sobre as datas comemorativas. O objetivo principal foi entender o papel da gestão escolar na construção do currículo na Educação Infantil. Tinha a intenção de adentrar ao ambiente escolar, no qual realizaria a pesquisa de campo, entrevistando a equipe gestora de uma escola, porém com a Pandemia mundial do Covid-19, foi realizada apenas uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória. Foi realizada uma busca por autores e textos a respeito do que se tratava o estudo.

O interesse pela temática do currículo na Educação Infantil com o enfoque no papel da gestão e com as reflexões sobre as datas comemorativas, tiveram início ainda no período de formação inicial da autora, quando a mesma esteve inserida em uma Escola Municipal de Educação Infantil através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.

Durante um ano ela acompanhou a rotina dessa escola e pôde perceber um trabalho fortemente centrado em datas comemorativas e apresentações. Esta escolha, as datas comemorativas, algo tão sem sentido e significado para as crianças pelo menos da forma como estava sendo trabalhada, fazem parte do currículo? Está no Projeto Político Pedagógico das escolas? O que dizem os documentos legais sobre? Ainda na introdução da pesquisa monográfica, descreve-se como o trabalho foi organizado, em capítulos e subcapítulos.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa foi realizada na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, considerando importante refletir sobre as ações que ocorrem com as crianças dentro da escola durante as brincadeiras. Como são feitas as escolhas acerca das experiências a serem vividas pelas crianças na escola? Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a), art.4:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p. 19).

Este artigo das DCNEI's (2009) diz muito do que se considera uma educação de qualidade para as crianças da Educação Infantil. A criança é capaz sim de criar e de ter ideias através de suas brincadeiras e interações. São sujeitos históricos que participam da cultura e, também a produzem nas diferentes relações estabelecidas no cotidiano e essas concepções precisam embasar as práticas pensadas para e com as crianças nas escolas. As professoras têm um papel fundamental em perceber esses movimentos, saber ouvir as crianças, identificar seus interesses e necessidades. São responsáveis por promover da melhor forma tempos, espaços e objetos que contribuam na potencialização da aprendizagem dessas crianças, para que realmente tudo aconteça através de interações com os colegas, com as professoras e demais pessoas da escola. Como destaca Barbosa:

A pesquisa sobre o espaço físico da escola nos ensina que os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente. Ele nos ensina como proceder, como olhar, como participar. Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada. Cada um destes ambientes nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural (2010, p. 7).

Não somente o espaço precisa ser pensado, mas muito importante também é considerar que as crianças têm tempos diferentes. Elas precisam de tempo para realizar determinadas atividades. O simples fato de ir ao banheiro ou até de se alimentar, é preciso que se faça com calma, com o tempo necessário para aquela criança conseguir realizar essas ações que representam práticas sociais de extrema importância para sua educação. Às vezes também precisam de mais tempo para explorar e interagir com algumas propostas.

A importância das professoras na aprendizagem de uma criança é fundamental, por isso, na condução dessas ações é preciso ter em mente que práticas culturais inserem-se em um outro nível de intencionalidade. Dessa forma, Mello e Faria, nos dizem que:

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organizar as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança (2010, p. 58).

No dia a dia com as crianças é muito importante proporcionar espaços e experiências que proporcionem aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, dessa forma, o foco do trabalho está em observar, conhecer, ouvir as crianças. Isso inclui fazer registros e principalmente tudo isso servir de base para pensar em um planejamento. O trabalho com as datas comemorativas é necessário? É uma demanda da turma? E principalmente, precisa-se pensar a forma como, muitas vezes, o conhecimento relacionado à data é trabalhado, pois sem conhecimentos relacionados, torna a aprendizagem escolar vazia e sem sentido.

Mas afinal o que é o currículo na Educação Infantil? Esse termo gera muita tensão pois geralmente ele é associado a conteúdo a ser ensinado, porém na educação infantil isso é possível? A nomenclatura foi modificada para evitar qualquer confusão, e algumas escolas adotam por projeto ou proposta pedagógica. Como afirma Oliveira:

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares. Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão 'projeto pedagógico' para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas (2010, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a). E no que tange ao conceito de currículo, encontramos em seu Artigo 3º, como:

[...] o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (p. 12).

Nesta pesquisa encontram-se várias outras definições, conceitos e concepções de currículo na Educação Infantil, em autores e principalmente, em documentos legais como o Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil: PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL- BASES PARA A REFLEXÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES - sendo que a consultoria foi de Maria Carmem Barbosa, no ano de 2009. Esse documento foi pensado em nós professores(as), em nos orientar quanto às nossas práticas; no capítulo cinco desse documento, é abordado o currículo, a gestão democrática na Educação Infantil bem como práticas educativas.

Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. (BARBOSA, 2009. p. 50)

Paulo Fochi explica muito bem a definição de currículo em uma Aula aberta no seu canal do *youtube*, realizada no início da Pandemia. Nas palavras dele “(...) comer é currículo, brincar é currículo, descansar é currículo, ir ao banheiro é currículo, andar pela escola é currículo.” Eu corroboro com as palavras dele, o currículo na Educação Infantil está sempre em movimento.

DATAS COMEMORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O nosso calendário está repleto de datas comemorativas, sejam elas de caráter cultural, civil ou religioso. Existem tantas datas comemorativas e feriados que acabam tendo incidência no trabalho desenvolvido nas escolas, mesmo que isso não tenha uma explicação nem nas políticas públicas nem nos estudos sobre currículo e planejamento.

Entendemos que essas comemorações são práticas culturais que vêm sendo reproduzidas há anos. Pensamos que fora do ambiente escolar, essas datas em sua maioria, como o Dia das Mães, Páscoa, Dia dos Pais e Natal, são datas comerciais, com fins lucrativos, ou seja, há todo o interesse em vender produtos para presentear. Então qual a relevância de pensar um currículo baseado nessas datas em um espaço educativo? Qual a intencionalidade de uma proposta assim com as crianças da Educação Infantil? ConcorDamos com Barbosa e Horn, conforme citado abaixo:

Outro grave problema que afeta a Educação Infantil é o do calendário de festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar de indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos de sua vida na Educação Infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios. Em setembro, exércitos marcha ao nosso redor com chapéus de papel; na Páscoa, orelhas de “coelhos” enfeitadas com algodão enfeitam as cabeças das crianças; em abril, é frequente encontrarmos muitos índios saindo das escolas pintados com três riscos na bochecha (azul, vermelho e amarelo) e com uma pena na cabeça. Será esta uma maneira respeitosa de se trabalhar com as nações indígenas brasileiras, pasteurizando-as, americanizando-as? Os primeiros habitantes do território brasileiro têm uma cultura que se traduz em um modo de viver, cantar, alimentar-se, contar histórias, constituindo um imaginário mítico que tem grande significado para nós e com o qual poderíamos aprender muito, pois é extremamente rico. As escolas desrespeitam tanto os indígenas quanto as crianças com essas caricaturas. Por que isso acontece? (2008, p. 39-40).

Ostetto (2012) nos fala do trabalho com datas comemorativas, sendo um trabalho que têm forte viés ideológico, por se tratar de datas que são escolhidas baseadas em concepções de uma história linear, em que os fatos são trabalhados de forma superficial e, sendo que outras datas sequer são cogitadas para o trabalho. Em sua opinião é trabalhada a História dos “heróis vencedores” e isso acaba sempre se repetindo, pois, as datas nunca mudam e todo o ano repetem-se as mesmas práticas, “trabalhinhos” e “atividades”. Ostetto (2012) também se refere ao trabalho com datas comemorativas sendo superficial e levando a fragmentação do conhecimento, visto que em uma semana trabalham a Primavera e na outra a semana do gaúcho, no caso aqui no Rio Grande do Sul. Sobre isso, Tomazzetti e Palauro contribuem também:

As datas comemorativas são datas que relembram eventos históricos e culturais e também podem fazer parte do costume ou da tradição de um povo. Essas datas estão presentes em praticamente todas as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil quando são transformados em temas para serem abordados em projetos, estudos ou eventos que, muitas vezes, são exigidos pela coordenação da escola por estarem indicados nos conteúdos da proposta pedagógica, ou por simplesmente fazerem parte do calendário de uma escola ou cidade (2016, p. 2).

Acreditamos que não é preciso uma data para trabalhar diversas culturas ou para elaborar um projeto a ser trabalhado com as crianças. E em relação às festas religiosas como a festa junina de São João, temos ainda o fato de que a escola pública deve ser laica. Devemos respeitar todos os tipos de crenças e religiões sem favorecer uma em detrimento de outras.

A ESCOLA PÚBLICA E LAICA: RESPEITO A TODO TIPO DE RELIGIÃO

A maioria das escolas planeja o ano letivo e organiza o currículo com base nas datas comemorativas do calendário civil e religioso geralmente associadas a um evento histórico ou cultural sem levar em consideração o entorno, o contexto atual da sala de aula, sem ouvir a criança nas suas diversas formas de se expressar, porém cabe ressaltar que os princípios fundamentais previsto no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 e dentre eles citamos os princípios éticos e suas finalidades:

[...] valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas dá autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças (BRASIL, 2009b, p. 8).

Nessa perspectiva, quando as crianças participam de algumas atividades descontextualizadas, como: colorir desenhos prontos, participar de danças, apresentações e caracterizações como pintar o rosto, colocar adereços com referência a uma festa, o princípio e o interesse mencionados não estão sendo considerados. As curiosidades, significados e preocupações das crianças não são respeitados.

Algumas famílias optam por escolas de denominação religiosa, confessional, geralmente privadas, para os seus filhos, pois sabem que neste ambiente o seu filho irá celebrar certas datas de carácter religioso. E elas provavelmente concordam com essa abordagem. Porém na escola pública, esse movimento deveria ser diferente, pois é direcionado a todos e, portanto, deve ser plural e, na tomada de decisões, deve-se garantir

a representatividade de toda a diversidade cultural brasileira bem como em relação às diversas religiões.

Infelizmente o que vemos é o predomínio de apenas uma religião, a católica. As datas de Páscoa, São João e Natal fazem referência à religião católica e são incorporadas na programação escolar.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS, UM DIREITO NÃO CONTEMPLADO

Legitimar a criança como um indivíduo singular, que carrega consigo uma história e vários acontecimentos que a compõem, que a colocam no lugar de pertencimento, é o primeiro passo para ter com ela uma relação de respeito. Para poder perceber, que algumas atividades relativas às datas comemorativas devem ser refletidas, problematizadas e discutidas. De acordo com o princípio político descrito no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009:

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas (p. 8).

Para ilustrar a importância de refletir e problematizar novas formas de abordar essas datas, aqui está um momento que presenciado por uma das autoras e que pode exemplificar o que estamos transmitindo:

Uma professora solicitou que os alunos confeccionassem cartões para presentear seus pais. Eu não vi em nenhum momento um diálogo, uma escuta das crianças da turma perguntando sobre isso. Quantos ali não viviam com seus pais? Uma situação ainda mais difícil aconteceu. Eu estava sentada ao fundo da sala e me aproximei com cuidado e atenção de um menino que era visto como “revoltado” na turma. Lembro que ele me contou que seu pai havia morrido e que seu atual padrasto estava preso. Estávamos em Agosto e aquela professora ainda não conhecia sobre o contexto familiar daquela criança? Como acolher esses sentimentos que estão dentro de muitas escolas? (Registro da primeira autora referente ao período de observação que antecede ao Estágio Curricular Obrigatório, no ano de 2018).

Essa experiência, assim como outras que foram vivenciadas e presenciadas por essa autora, foram suficientes para acreditar e ter a certeza de que essa forma não respeita e não

contempla o direito das crianças em participar e de serem acolhidas em várias ações na escola.

Concordamos com Staccioli (2013) quando afirma que “acolher uma criança inclui o mundo inteiro, as expectativas, projetos, hipóteses e ilusões da criança acolhida” (p. 28). Portanto, é preciso refletir sobre como abraçamos a maneira como vemos e vivenciamos o mundo para as crianças quando lhes oferecemos situações que não fazem sentido e, ao contrário, muitas vezes confundem e ignoram as especificidades da infância.

O(A) professor(a) que acredita no potencial das crianças e respeita os seus direitos têm condições de ver nelas infinitas possibilidades e de lhes dar espaço para atuar de forma criativa e participativa. E em todo o processo que essas celebrações implicam, e não apenas no produto, que em várias situações se torna um cartaz que se cola nos corredores, uma fraternização vazia de significados ou mesmo sofrimento para as crianças.

A ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICAÇÃO QUE AS DATAS COMEMORATIVAS OFERECEM ÀS CRIANÇAS

Embora pensadas na escola, as datas comemorativas são celebradas da mesma forma que são vivenciadas pelos adultos, muitas vezes não refletidas para contemplar as especificidades das crianças. Cabe perguntar então: Qual o seu real significado e por que celebrar certas datas com crianças tão pequenas? Orelhas de coelho são feitas para colocar na cabeça dos bebês, não faz sentido para eles.

Da mesma forma, ter sua mãozinha impressa em um cartão de construção de uma árvore no dia da árvore também não faz sentido na vida da criança. Por que não oferecer outras experiências como o contato com a natureza? Seria um processo de aprendizagem, um bebê que brinca e explora galhos de árvores com certeza no outro ano já terá esse aprendizado de forma mais elaborada e assim vai até compreender que as folhas vêm das árvores, que nasce na terra, que precisa da água e assim produzindo significados, sentidos e aprendizado. Esses e outros aprendizados significativos, com conhecimento são muito diferentes de reproduções ano a ano que “caem de paraquedas” com cada data que é seguida.

Alguns temas atraem mais as crianças e despertam seu interesse. Situações em que um simples “fato”, um pequeno acontecimento, pode gerar muita curiosidade e interesse. Por exemplo, “um pequeno sapo estava na sala de aula”. A partir daquela

descoberta muitas perguntas e possibilidades podem surgir, como: Como ele entrou aqui? Por onde? Por quê? Será que veio com a chuva? O que ele come? Ele morde? Pica? Ele tem dentes? O que faremos com ele? Enfim, quantas coisas as crianças querem saber, e não precisamos responder assim tão rápido, podemos pesquisar junto com elas e desenvolver outras reflexões para que elas se sintam instigadas a encontrar as respostas. Não pensamos ser correto interromper uma pesquisa sobre ossos de dinossauros, por exemplo, porque estamos em setembro na semana que inicia a Primavera, então temos que fazer algo referente a primavera, geralmente com flores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil determinam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 2).

Conforme exposto acima, estamos de acordo com as DCNEI, que foram bem pensadas e elaboradas conforme a produção de conhecimentos da área da Educação Infantil. Elas nos orientam e por isso precisamos estar sempre revendo o que praticamos. As escolas precisam estar atentas às legislações que embasam o nosso agir docente, desconsiderar os direitos das crianças e priorizar um planejamento superficial centrado nas datas comemorativas, não favorece a reflexão dos educadores e cria um ciclo de repetições sem muito sentido apenas “porque sempre foi”. Muito material é produzido, reproduzido e compartilhado com as datas comemorativas como base para as atividades que acontecem nas instituições de Educação Infantil. Mas quem está produzindo o material? As crianças têm uma opinião e participam desse processo? Ou são apenas destinatárias de materiais confeccionados pela escola seguindo instruções? De acordo com Ostetto,

Poderíamos dizer que o trabalho com as datas comemorativas se baseia numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Por isso, a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não. Além disso, quem também lucra com as datas comemorativas é o comércio, que aproveita os “dias de” para vender suas mercadorias, fazendo-nos crer que as pessoas e coisas só merecem ser lembradas uma vez por ano e não diariamente como de fato deveriam. A marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o Dia da Criança, tudo isso trabalhado superficialmente e de forma descontextualizada (OSTETTO, 2000, p. 3).

Descobrimos que, além do fato de que as datas são frequentemente celebradas sem real reflexão ou encorajamento, a contextualização também não é considerada. O trabalho assim descontextualizado, como simples sequência de passos a dar, ignora o interesse da criança, está centrado no professor e nas suas escolhas.

A CRIANÇA COMO SUJEITO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Segundo Vygotsky (1993), o conhecimento é socialmente construído em sua teoria construtivista. A aprendizagem ocorre quando o indivíduo interage com o meio social em que está inserido, ou seja, assim que começa a interagir, começa a aprender. Compartilhar experiências e conhecimentos é essencial para o aprendiz. A troca de conhecimentos e experiências não se trata apenas de saberes externos, mas também de uma simples recepção e internalização de conhecimentos. Conhecimentos anteriores, experiências já vividas, conhecimentos existentes e novos conhecimentos são construídos. Este aspecto também reforça a importância de estar na escola pois é também na escola que essas trocas acontecem.

Além das leis, do espaço físico, dos materiais e equipamentos adequados, Corsino (2006) também chama a atenção para a importância da interação para a aprendizagem.

A proposta de uma Educação Infantil de qualidade inclui uma série de fatores, que vão das políticas públicas para a infância às condições físicas dos equipamentos e materiais educativos. Inclui, ainda, a formação de profissionais, a organização do tempo e dos espaços institucionais, as ampliações de experiências, produção e apropriação de conhecimentos, os vínculos afetivos, o clima institucional e as inúmeras interações que a instituição favorece para crianças, adultos e comunidade. Os processos interativos que ocorrem nas instituições de Educação Infantil – entre crianças e adultos, entre adultos e adultos, das crianças entre si, das crianças e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e naturais etc. -, são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento infantil (CORSINO, 2006, p. 6).

E essa interação deveria ocorrer de forma simples e espontânea ou seria produzida a partir da intencionalidade da professora? E é por meio dela que as crianças não só aprendem sobre a escola e as experiências, mas também aprendem a conviver em sociedade.

As escolas que oferecem Educação Infantil devem sempre considerar a importância dessa interação e garantir que as crianças cheguem às escolas com experiências diferenciadas. Eles precisam lembrar que as crianças podem e devem fazer parte da

construção do conhecimento, em vez de se prepararem para atividades em que apenas os professores são agentes e as crianças são pacientes / recipientes de informação.

A rotina é extremamente importante na Educação Infantil, mas não devemos confundir a rotina com previsibilidade. Essa repetição de atividades e tópicos ano após ano pode tornar o aprendizado uma tarefa tediosa, repetitiva e desinteressante.

O currículo não pode estar amarrado a rotina rotineira, é preciso pensar um currículo que privilegie a experiência, um currículo aberto.

CARTA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÉRGIO LOPES

Durante o Curso de Especialização em Gestão Educacional e Políticas Públicas, as autoras participaram de uma roda de conversa na qual uma era professora da disciplina que promoveu a roda de conversa, enquanto a outra era aluna. Nesse momento, uma outra acadêmica, uma professora de Educação Infantil de uma Escola do nosso município, compartilhou conosco que a sua escola não trabalhava com as datas comemorativas. Desde então, decidimos por conhecer essa escola e realizar a pesquisa monográfica lá.

Devido a ocorrência da Pandemia mundial do Covid-19, a pesquisa de campo não pode ocorrer pois as escolas estavam todas fechadas, seguindo as orientações de isolamento. Então, essa pesquisa foi em busca de material, textos e autores que falavam sobre essa temática e, através de e-mail, obtivemos uma cópia da Carta apresentada às famílias e comunidade escolar dessa escola, como forma de argumentar e justificar a proposta sem as datas. Na monografia apresentamos a carta e explicamos resumidamente esses argumentos dessa forma: Os principais argumentos na carta foram de que as datas comemorativas estão em sua maioria ligadas ao **comércio**, dessa forma “ensinar” as crianças que uma demonstração de carinho e afeto precisa estar relacionada a algo que precisa ser comprado não é algo que devemos fazer, estaríamos incentivando o consumismo.

Outro ponto mencionado na carta é em relação às **configurações de família**, conforme já citado antes, muitas crianças não têm pai ou mãe morando junto e por diversos motivos. As crianças na maioria das vezes já sofrem com essa situação, algumas não têm pais vivos, outras são filhos de pai ou mãe detentos, alguns moram em abrigos e lares para crianças e nestas ocasiões o sofrimento ainda se torna maior. Atualmente também temos famílias com dois pais, duas mães, com os avós cuidando dos netos e acreditamos que é por esse motivo que muitas Escolas assim como a EMEF Sérgio Lopes, decidiram por

substituir o Dia das Mães e Pais pelo Dia da Família, porque além de ampliar essa configuração de família, respeita a configuração que cada família possui.

Na carta, também é explicado sobre a **laicidade** da escola pública e dessa forma respeitam a pluralidade de Religiões. Ainda ressalta sobre as “torturas” que se tornam as apresentações para as crianças.

Por fim, a escola explica na carta a **metodologia** adotada que é uma proposta em torno de Projetos, os quais partem dos interesses das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam várias leis e estudos científicos que apontam o que significa o currículo na Educação Infantil, o caminho a seguir, o caminho no qual a criança é a protagonista, o currículo da Educação Infantil ainda é confuso na maioria das escolas e ele está sendo construído conforme cada escola acredita ser importante.

No entanto, é preciso resistir, refletir, pensar e repensar todas essas questões, para que a educação não se perca por causa de tais questões sem respostas, certezas duvidosas e respostas cruzadas.

O currículo de muitas instituições de Educação Infantil baseia-se em datas comemorativas dos calendários civis e religiosos. Mas não temos que aceitar determinada forma de trabalhar só porque alguém diz “sempre foi assim” ou porque assim é “mais fácil”. Precisamos mesmo repetir o mesmo, ano após ano? Acreditamos na formação continuada e que quanto mais se aprende melhor será o nosso trabalho com as crianças. Se não pararmos de aprender, o processo educacional será mais significativo e importante. Ele terá contribuído não só para o desenvolvimento das crianças, mas também na aquisição e produção de conhecimento pelas crianças.

Acredita-se que a postura adotada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes bem como na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo são grandes exemplos de como é possível realizar um trabalho voltado aos interesses das crianças, através da escuta, de registros, do olhar atento.

Dessa forma a pesquisa foi finalizada, mostrando que sim é possível um trabalho de qualidade na Educação Infantil e em escolas públicas. É bem mais difícil, mas é possível! Mesmo sem ter realizado a ida a campo, com a entrevista pretendida, as autoras acreditam que a resposta buscada no objetivo geral da pesquisa pode ser reafirmada: Sim, a gestão

escolar tem essa autonomia de decidir e construir o currículo democraticamente da sua escola. Se a gestão não permitir não haverão esses tipos de práticas nas escolas. Uma escola que tem diálogo com as professoras, uma escola que acolhe as famílias, que realiza formação, é nessa escola que o currículo é pensado da melhor forma, que acolha a todos, que escuta, pensa e dialoga, onde há a participação das crianças, uma escola de qualidade, com a gestão participativa e democrática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais...** In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Nov. 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

CORSINO, P. Proposta pedagógica: o cotidiano na Educação Infantil. In: BRASIL. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SED, Boletim 23, novembro de 2006, p. 2-38.

MELLO, A. S.; FARIAS, A. M. **A escola como lugar da cultura mais elaborada. Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, Z. de M. R. C. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais...** In: DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO-Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilmamoraes&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2019.

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

_____. **Planejamento na Educação Infantil:** Mais que atividade. A criança em foco. 2012
STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância.** São Paulo: Autores
Associados, 2013.

TOMAZZETTI, C. M.; PALAURO, M. M. Datas comemorativas na Educação Infantil: quais
sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 150- 164, jul./dez.
2016. ISSN: 2447-4223. Disponível em: [http://www.criticaeducativa.
ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87](http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87). Acesso em: 25 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Faculdade de Educação. **Projeto
de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do
Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação
Infantil.** Projeto de Trabalho. MEC/SEB/UFRGS. Porto Alegre: jan, 2009

PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS SOBRE O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Elizete de Fatima Santos de Lima

Link Lattes:<http://lattes.cnpq.br/507469813396045>

Lorena Inês Peterini Marquezan

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>

Márcia Eliane Leindcker Paixão

Link lattes:<http://lattes.cnpq.br/6024105249647787>

INTRODUÇÃO

Esse artigo foi desenvolvido com a intenção de responder ao seguinte problema da pesquisa: como lidar com livros que não possuem relação com o contexto do trabalho? Até que ponto os livros têm ajudado no trabalho dos educadores? Como é conviver com os livros instituídos pelas escolas? Para isso, buscamos compartilhar saberes acerca da percepção das educadoras e dos educadores sobre o uso dos livros didáticos no Ensino Fundamental I.

O objetivo principal deste artigo é refletir sobre o uso contínuo dos livros didáticos propostos nas escolas, a partir do olhar das educadoras e dos educadores no contexto escolar. Como objetivo específico, verificar se as educadoras e os educadores têm espaço para inovações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da sua autonomia, bem como a autonomia dos educandos. Buscamos fundamentar nossa pesquisa com espeque em autores como: Morin (2003), Freire (1996), Silva (1996), Josso (2010), Lück (2011), Rego (2011).

A compreensão da temática, sobre a percepção dos educadores sobre o uso dos livros didáticos no Ensino Fundamental I, envolve questões profundas que abrangem as diferentes formas de pensar daqueles profissionais dedicados à educação.

Também podemos acrescentar nessa esteira de questões complexas algumas perguntas: como lidar com livros que não possuem relação com o contexto do trabalho? Até que ponto os livros têm ajudado no trabalho dos educadores? Como é conviver com os livros instituídos pelas escolas?

A presente proposta intitulada: "Percepção dos educadores sobre o uso dos livros didáticos no Ensino Fundamental I", surge a partir da experiência obtida como professora das séries iniciais, bem como da inquietação acadêmica relacionada à percepção do

desestímulo de professores, frente ao uso excessivo de livros didáticos como suporte de aprendizagem.

No dizer de Freire:

O intelectual memorizador que lê horas a fio domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. (FREIRE, 1996, p. 30).

De acordo com o educador, o professor memorizador é aquele que se “domestica” ao texto e isso leva a pensar que são, muitas vezes, os livros didáticos os responsáveis por essa “domesticação”. Por conta disso, nota-se a pouca autonomia do educador, visto que recebeu um número significativo de livros, os quais precisam ser trabalhados.

Desse modo, a memorização ocupa um lugar significativo no processo ensino-aprendizagem e os conteúdos, geralmente, não têm relação com o contexto, tampouco com os acontecimentos de sua cidade e do seu país.

Quantos sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital da lucidez (MORIN, 2003, p.33).

O filósofo chama a atenção para os erros e ilusões que abarcaram a história do século XX, lembrando que a cognição tem sua importância em quatro quesitos, quais sejam: antropológico, político, social e histórico. Lembra ainda, que os seres humanos não podem se permitir serem “brinquedos inconscientes” de suas mentiras, pois as pessoas devem ser lúcidas e conscientes daquilo que fazem.

Morin (2003, p.32) ressalta que “Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto reformar[...]

O autor provoca o debate sobre civilizar as teorias, mas de uma forma aberta e consciente, trazendo reflexões e autocríticas boas o bastante, a fim de que possa existir a auto reforma. De modo que, é importante lembrar a necessidade de termos no ensino teorias que abranjam o pensar pedagógico de forma aberta e racional.

De acordo com as ideias do autor, essa reflexão permitirá que os educadores compreendam o seu fazer pedagógico, adquiram autocrítica e reflitam se o trabalho está de acordo com aquilo que acreditam ou se há algo “desviante” no seu caminho.

Cabe refletir também, se a metodologia do educador tem alguma afinidade com o “pacote” de ideias que as editoras oferecem.

Diante disso, torna-se necessária a seguinte reflexão: Paulo Freire, se vivo fosse, diria que a “educação bancária” só mudou a “roupagem”?

Aos educadores do século XXI, impõe-se a tarefa de refletirem sobre autonomia, inovação e as diferentes metodologias, além da ludicidade em sala de aula.

No entanto, as pesquisas sobre o que pensam os educadores sobre os livros didáticos ainda são insuficientes para concluirmos se essa é a melhor proposta pedagógica, tanto para o educador, quanto para o educando.

De acordo com Silva:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor o apresenta com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende. (SILVA,1996, p.8)

Argumenta o autor argumenta, que o livro didático sempre foi tradição no ensino brasileiro, independentemente daquilo que o professor pensa e decide. Ao profissional da educação só resta acolher e ensinar de acordo com as ideias dos livros propostos, ainda que o conteúdo ali processado não tenha nada a ver com a sua metodologia de ensino.

Para isso, impõe-se a verificação da opinião dos educadores do Ensino Básico, dando voz às educadoras sobre o que pensam em relação aos livros didáticos, com o intuito de adotar uma ação pedagógica coerente com o processo de ensinar e aprender em uma abordagem libertadora.

Para isso, faz-se necessária uma pesquisa de formação Josso (2010;2020) dos educadores, opinando sobre o seu modo de olhar, quanto ao uso metodológico dos livros didáticos no ensino e aprendizagem.

Percebe-se, um certo mal-estar nos educadores, quando ficam diante de um número significativo de livros didáticos, haja vista que acabam tendo pouquíssimo tempo para oferecer a sua metodologia pedagógica aos educandos.

O tema proposto me instiga pois, como educadora, ao visualizar a quantidade de atividades propostas nos livros didáticos percebi os aprisionamentos, o desânimo, a falta de motivação e interesse, entre outros sentimentos prejudiciais a uma educação libertadora.

Partindo da minha experiência e das percepções de muitas colegas, observei que todas têm o mesmo sentimento, ao questionarem essa cultura obrigatória do uso indiscriminado de livros didáticos na sua rotina escolar.

Portanto, o presente estudo visa instigar a reflexão sobre os impactos dos livros didáticos na prática profissional de cinco educadoras do Ensino Fundamental I de Santa Maria-RS.

Diante do cenário de predominância dos livros didáticos, faz-se necessária uma reflexão sobre a relevância, a complexidade e a atualidade do tema.

Em que pese a existência dessa cultura de utilização dos livros didáticos, faz-se necessário apontarmos alternativas metodológicas emancipatórias.

REFERENCIAL TEÓRICO

Heloísa Lück, pesquisadora preocupada com a qualidade na educação do Brasil, enfatiza a necessidade de haver também uma reflexão quanto aos gestores educacionais:

[...] o desenvolvimento das comunidades e a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida, com uma população proativa, saudável, competente, cidadã e realizada, somente se dará caso consigamos promover, o mais urgentemente possível, um salto de qualidade em nossa educação. Esse salto de qualidade passa, no entanto, por mudanças significativas não apenas de suas práticas pedagógicas, mas de concepções orientadoras das mesmas, de modo a superar o ensino conteudista e livresco, centrado na aquisição de conhecimentos, para o voltado à promoção do desenvolvimento do potencial humano e de competências caracterizado em um processo de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (DELORS, 1999, LÜCK, 2011, p.21)

Preocupa-se a referida autora, com a forma de trabalhar dos gestores educacionais, chamando a atenção para a superação do ensino conteudista e livresco, tão presente nos meios escolares. Lembra, ainda, que para o atingimento da qualidade na educação, faz-se necessária uma gestão educacional que permita a visão do conjunto e de ações articuladas

em equipe, tendo como princípio o espírito democrático, o que demanda um relacionamento horizontalizado entre o sistema de ensino e a escola.

Dito isso, e amparada na experiência profissional como educadora, além do embasamento teórico apresentado, pretende-se averiguar, a partir da presente proposta de estudo, os impactos vivenciados pelos professores do ensino fundamental I, com a aplicação dos livros didáticos no cotidiano escolar.

Consoante com os objetivos propostos, destaca-se que o referencial teórico poderia acolher diferentes escritores preocupados com a educação, os quais questionam os livros didáticos na sua qualidade e excesso.

A pesquisa autobiográfica, configura-se como a forma ideal de dar respostas ao tema proposto, bem como o suporte necessário ao ensino, objetivando o desvelamento do sujeito para si mesmo e para outros como uma história auto-referente carregada de significado.

Serão justamente essas narrativas que darão ideias para sabermos o que os educadores pensam e como se sentem usando diariamente os livros didáticos na sua rotina escolar.

A temática “professores” sempre foi objeto de pesquisas científicas, nas quais Nóvoa trouxe valiosas reflexões. Catani, ao acompanhar as obras desse autor traz as seguintes considerações:

É desse modo que o livro por ele organizado em parceria com Mattias Finger (O método (auto) biográfico e a formação, 1988) ao reunir colaborações de diversos pensadores sobre questões de formação propõe-se a refletir a um só tempo sobre possibilidades metodológicas e pedagógicas das histórias de vida e autobiografias, demonstrando preocupações com diferentes grupos profissionais. O interesse desse trabalho expandia-se, certamente, por áreas e questões fronteiriças ao território educacional e enunciava potencialidades, ainda inexploradas, das novas modalidades de formação. (CATANI apud REGO, 2011, p.41)

A autora relembra o quanto a Obra de Nóvoa foi importante, pois as histórias de vida e autobiografias permitiram uma inovação no sistema educacional. Desse modo, houve o enriquecimento nas formações de educadores, visto que essas possibilidades metodológicas permitiram que tais profissionais fossem “ouvidos”. Do ponto de vista educacional, essa escuta possibilitou diferentes reflexões por parte dos educadores os quais, além de lembrarem suas histórias de vida, refletiram sobre suas práticas pedagógicas e entenderam também a pessoa e aquele profissional que haviam se tornado.

Edgar Morin também trouxe contribuições a este trabalho, pois sua preocupação com o ensino sempre esteve alinhada com a educação do futuro. Sendo assim, o autor traz a seguinte reflexão:

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, globais e planetários (MORIN, 1993, p. 36).

Morin relata, que um dos problemas universais é, justamente, a inadequação de saberes desunidos, divididos, compartimentados, em confronto com a educação do futuro.

Salienta-se ainda, que a utilização do livro didático, de certa forma, engessa e exclui o modo pedagógico de ensinar de um número significativo de educadores no Brasil.

METODOLOGIA

Utilizamos a pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa formação de Josso (2010;2020). Assim, narrativas não são lineares. Se encontram em um exercício fluído constante de rememoração das experiências vividas a partir do surgimento de uma “fronteira entre o individual e o coletivo” (JOSSO, 2010, p. 39).

Percebemos que além do individual e coletivo, Josso afirma que todo educador é singular e plural ao mesmo tempo, pois ocupamos vários papéis e nos colocamos de maneira empática no papel de aluno que muitas vezes possuem dificuldades na língua, na cultura, nos diferentes contextos sociais. Também o que sentimos como educadores, diante dos desafios impostos pelos gestores escolares, ao utilizarmos livros didáticos, muitas vezes, desconectados dos contextos nos quais estamos inseridos.

Torna-se imprescindível aos educadores o resgate de suas histórias e a reflexão sobre os livros utilizados, compartilhando suas angústias, alegrias, encantos e desencantos, fragmentação versus interdisciplinaridade, autonomia didático pedagógica versus educação bancária.

A referida autora, defensora das narrativas autobiográficas, como forma de pesquisa formação faz a seguinte colocação:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando,

emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2010, p.414)

Pela análise do texto, notamos, claramente, a importância que é dada às narrativas, pois a referida pesquisadora, acredita que as pessoas, ao contarem as suas histórias de vida, habilitam-se ao questionamento da continuidade ou da ruptura de tudo aquilo que é ligado às suas experiências de vida. Pois, é dessa forma que acontecerá a sensibilização, ou seja, será necessário mexer com o estado emocional do ser humano, a fim de que aconteçam as mudanças pessoais, sociais e culturais.

Portanto, as narrativas permitem romper com algo ou alguma coisa para que haja a mudança necessária. Josso, acredita que as abordagens biográficas são apenas “uma via de conhecimento” e para isso ela ressalta que:

Bem entendido, as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser a panaceia universal, elas se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil. (JOSSO, 2010, p.437)

Como procedimentos metodológicos para realização desta pesquisa, primeiramente, foi feito um levantamento bibliográfico, seguido de uma roda de conversa entre cinco educadoras de uma escola particular de Santa Maria- RS.

As educadoras, expuseram suas percepções sobre o uso dos livros didáticos, das quais compartilharemos, resumidamente, algumas mais significativas, focando no singular plural proposto por Josso, ou seja, aquelas falas mais significativas que contemplam as reflexões das cinco educadoras participantes dessa pesquisa formação:

Os livros didáticos são ambivalentes pois ao mesmo tempo em que podem facilitar o processo ensino aprendizagem, eles possibilitam uma educação fragmentada, desconectada, conteudista, em uma linha da educação bancária na tendência pedagógica tradicional [...] A pesquisa inovadora deixa a desejar pois as exigências de cumprir programas engessados de acordo com os livros didáticos tem sido uma constante a partir do olhar dessas educadoras desejo ter mais espaço para o uso de metodologias ativas[...] Autonomia didático pedagógica do educador de acordo com a LDB 93/94/1996 também fica prejudicada pois os planejamentos didáticos de acordo com o projeto pedagógico da escola do Ensino fundamental segue as normativas dos livros didáticos.(JOSSO, 2010, p.438)

Assim, percebemos que o olhar das educadoras sobre os livros didáticos é muito amplo. Inspiradas na educação libertadora de Paulo Freire, a qual defende uma educação dialógica, empática, horizontal, partindo do contexto para a produção dos textos, viabilizando o desnudamento da realidade nas quais os educandos e educadores estão inseridos, desenvolvendo o sentimento de pertencimento e o desejo de aprender coletivamente.

CONCLUSÕES

Paulo Freire, sempre atual, falava que entendia que ensinar exige querer bem aos educandos, para isso ele ressalta:

Não sendo superior ou inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. (FREIRE, 1996, p.163)

A partir dos diálogos nas rodas de conversa com as cinco educadoras do Ensino Fundamental percebemos o dever de aprofundar e dar continuidade a esse estudo, visto que o mesmo implica refletirmos, permanentemente, sobre as nossas práticas pedagógicas, buscando, na educação libertadora, uma forma de educação inovadora. Freire fala que a prática profissional exige responsabilidade ética.

Por fim, lidamos com pessoas e são elas que tem a possibilidade de mudar aquilo que não está adequado para a consecução de uma educação de qualidade, buscando a mobilização de todos os gestores escolares, incluindo professores, pais e alunos, nas suas percepções destacaram que oss livros didáticos pouco propõem trabalhos em grupo contribuindo para o isolamento, individualismo,

Comungamos desses olhares, salientando que essa é uma pesquisa em andamento, a qual deverá ser aprofundada, com a ampliação do número de educadores e o estado do conhecimento no banco de teses da CAPES.

Acreditamos estar totalmente mobilizadas, para contribuir, por meio das narrativas autobiográficas, com o processo de autonomia didático pedagógica dos educadores.

Percebemos, também, as inquietações diante da obrigatoriedade da utilização dos livros didáticos, pela insuficiência da relação texto-contexto, sendo necessária maior liberdade para a utilização de metodologias ativas, que venham superar a fragmentação do ensino, apontando para a interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Livro didático: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**- São Paulo: Paz e terra,1996. – (coleção leitura)

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**, Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais**. Revista brasileira de pesquisa autobiográfica, Salvador, V. 05, N.13 P. 40-54 Jan. Abril. 2020

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**/ 8. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**/ - 8.ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003

REGO, Teresa Cristina. **Memória, história e escolarização**/Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Coleção Pedagogia Contemporânea)

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem**. In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

RESSIGNIFICANDO A GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR E A INTERCONEXÃO COM OUTROS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Daiane Colussi

Link latte: <http://lattes.cnpq.br/2691339288493649>

Lorena Inês Peterini Marquezan

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>

INTRODUÇÃO

Esse artigo é um recorte da dissertação de mestrado, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, teve como temática “A gestão pedagógica escolar e a interconexão com outros contextos educativos”, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Gabriel Bolzan, onde trabalho como professora do quinto ano do ensino fundamental.

Na área da gestão pedagógica escolar, com o transcorrer dos anos, novos conceitos foram surgindo, com um planejamento amplo, definições de metas prevendo cada ação individualmente, apresentando às docentes atribuições além da sala de aula, exigindo competências gerenciais mínimas. Sartori (2018, p.107) aponta que “[...] é possível afirmar que todo professor é gestor de seus próprios projetos e processos”.

Além disso, o docente precisa compreender não somente os processos e procedimentos da docência, da gestão pedagógica escolar, mas, também ter competência para transmitir, instigar, comunicar, entre outras aptidões, as formas de ensino e aprendizagem, bem como, valores e normas de convivência social, política e ambiental. Neste sentido, reconhece-se que a escola é uma instituição que precisa de parcerias com outros contextos educativos, uma vez que, no ambiente escolar, convive-se com a diversidade, pluralidade, competição, conflitos pessoais, entre outros.

Torna-se imprescindível discutir sobre os aspectos que possibilitam ou desafiam a gestão pedagógica escolar de qualidade e outros contextos educativos. E frente a tais discussões emerge a inquietude sob a forma de problemática proposta para este estudo: como a gestão pedagógica escolar se conecta com outros contextos educativos impactando na qualidade no processo de aprendizagem?

A fim de refletir sobre o questionamento em questão, teve como objetivo geral: ressignificar as possibilidades, desafios e limitações da gestão pedagógica escolar com estudantes que vivenciam/experimentam outros contextos educativos. Esse objetivo se desdobra em outros três específicos que são:

- Descrever os projetos de gestão pedagógica e outros contextos educativos.

-Refletir sobre histórias de vidas de sujeitos de outros contextos educativos/culturais propiciando a atividades socioculturais locais e globais.

- Apresentar uma proposta possível de execução para futuras parcerias entre as instituições escolares e outros contextos educativos.

Na busca por maior compreensão sobre o tema, este artigo apresenta-se dividido em introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências.

Além de que, o presente artigo constituiu-se num processo de busca e de organização sistemática das respostas aos questionários, da descoberta dos aspectos importantes e do que devem ser aprendidos e o olhar sobre outras propostas possíveis, fora dos muros escolares, com parcerias estabelecidas entre instituições e outros contextos educativos.

UMA FONTE DE INSPIRAÇÃO: MALALA, A MENINA QUE DESPERTOU A CURIOSIDADE E INTERESSE DENTRO DA SALA DE AULA

Ressignificando através, da leitura e escrita, a obra “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, foi introduzido no cotidiano dos estudantes do 5º ano, a leitura do livro que relata toda a história de vida da menina. Conforme Galvão (2014, p. 43), “[...] o desenvolvimento do ser humano, é uma construção progressiva em que se sucedem fases, havendo alternâncias afetivas e cognitivas”, e com isso foi preciso despertar a curiosidade e interesse em saber o desfecho da história de vida da personagem escolhida, e o que levou-a lutar pelos seus direitos.

Sensibilizados pela curiosidade, pelo desejo de conhecer outros contextos educativos, percebemos a necessidade de trazer para o ambiente da sala de aula, relatos de pessoas que fizeram parte do meio cultural local e, hoje residem em outros países, mostrando aos estudantes que é possível “desbravar” o mundo, podendo ser quem quiser, colocando sempre a educação e a escola/ambientes educacionais como prioridade. Os estudantes nessa faixa etária estão em uma transição hormonal e seus desejos, interesses mudam diariamente, se faz necessário, como docente de mostrar um caminho, dar uma

oportunidade para muitos de momentos de aprendizagens “diferentes” do tradicional, dando voz aos mesmos para participarem como protagonistas da construção da aprendizagem.

Snyders (1988, p.14) aborda que “na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária, coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é porque, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade, nem de alegria. ”

A escuta da história de vida da Malala, despertou interesses e curiosidades em muitos estudantes, que foram em busca de informações através de documentários, vídeos, leituras, reportagens para saber o desfecho da sua história.

A história de Malala mobilizou os estudantes, despertando a curiosidade em descobrir os fundamentos da sua cultura, tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, respeitando o outro. Malala (2020, p.55) descreve em seu livro, “[...] uma criança, um professor, um livro, uma caneta, podem mudar o mundo”. Nos deixe pegar nossos livros e nossas canetas, eles são as armas mais poderosas. Educação é nosso direito básico.”

Estimular a leitura afluou nos estudantes o hábito da leitura e do sonhar, onde seus relatos diários e solicitações da sequência da leitura do *livro da Malala*, fez parte do planejamento deles. Alguns estudantes adquiriram a obra pela curiosidade em dar continuidade na leitura.

A leitura é compreendida como uma atividade social e reflexiva, podendo proporcionar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita e a oralidade, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva nesse mundo em constantes mudanças. O acesso para aprendizagem da leitura é um dos grandes desafios da escola, e o mais valorizado e exigido pela sociedade, é uma construção contínua juntamente com a educação, do seu saber e das suas aptidões, a sua capacidade de discernir e de agir, ou seja, saber utilizar as estratégias de leitura.

O contato com a leitura, com os livros deve ocorrer em todas as fases dos estudantes, eles precisam familiarizar-se com os livros e descobrir o prazer da leitura, sejam elas fictícias ou reais. Sabe-se que o processo da leitura inicia na alfabetização, mas o responsável pelo hábito da leitura deveria ser a família, onde desde o nascimento histórias podem ser lidas as crianças. Zilbermam (1991, p 164) afirma que “a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade”.

Criamos uma estratégia de motivação para a leitura do livro da Malala diariamente, por partes, como se fosse capítulos de uma novela dentro da sala de aula, adquiriu-se

também uma socialização permanente, isto é, os estudantes puderam participar com suas opiniões em relação as culturas e as resistências de alguns países em relação à educação.

Sabemos que os docentes recomendam a leitura de livros, mas observou-se que no momento das reflexões críticas de compartilhamento de ideias sobre a leitura feita, muitos estudantes não sabiam o que relatar porque não leem ou não leem compreendendo, desta forma, a leitura oral do livro em sala de aula, foi tendo a atenção e as discussões ocorriam de forma autêntica e leve. A tarefa de orientar a leitura e formar um estudante leitor é algo contínuo em sala de aula, desenvolver esse hábito é de grande responsabilidade do docente juntamente com a equipe escolar.

Os diferentes contextos interconectados, ou seja, a escola e as famílias precisam se conscientizar de que somente o acesso aos livros e a outros meios de leituras que irão desenvolver o hábito da leitura, porém, sabe-se que muitos estudantes de acordo com razões socioeconômicas, não terão esse hábito, e cabe à escola fornecer meios para esse fim.

A leitura, muitas vezes, ainda não é vista como uma atividade fundamental e essencial como qualquer outra área do conhecimento, mas acredita-se que a leitura é importante para a vida do ser humano, pois através dela o leitor pode compreender o mundo.

A partir da leitura diária do livro da Malala, os estudantes foram retratando/expondo suas curiosidades, interesses e emoções através de escritas e desenhos sobre a sua vivência com a história de vida da Malala que descreve em seu livro: “[...]uma criança, um professor, um livro, uma caneta, podem mudar o mundo. Nos deixe pegar nossos livros e nossas canetas, eles são as armas mais poderosas. Educação é nosso direito básico.” (2013, p.55).

A imagem abaixo retrata a Malala (Figura 1), a leitura de sua obra, proporcionou, nos estudantes, o desejo de estudar, de pesquisar, de ler e de querer ter um futuro brilhante. A história de vida da Malala, tocou os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma forma sensível, de escuta, de se colocar no lugar do outro e valorizar as oportunidades disponibilizadas no ambiente escolar e fora dele.

Para eles, a escola passou a ter um novo significado, passou a ser um local mais atrativo, mais estimulador, os estudantes esperavam, todos os dias, a sequência de história de vida da Malala, pois as leituras foram diárias em sala de aula por no máximo 30 minutos durante o ano letivo de 2022, com capítulos de uma vida real. Durante esse processo, muitas mudanças significativas foram apresentadas pelos estudantes e relatos das vivências no contexto educativo onde o projeto foi desenvolvido.

Os desenhos realizados retratam uma das formas em que os estudantes foram expondo os seus sentimentos, a sua visão sobre a importância da educação, da escola e de outros contextos educativos. Pois, a leitura é um outro contexto educativo que também possibilitou o estudante a vivenciar/experimentar um contexto educativo através do desejo da leitura da história de vida da Malala, compreendendo a importância de uma visão internacional nas quais os direitos humanos são violados, especialmente as mulheres são impedidas de frequentarem a escola, no entanto, Malala por ter o pai diretor, convenceu-o de que poderia frequentar a mesma, no entanto, o preconceito, os estereótipos dos talibãs tomaram a iniciativa de atirar na cabeça de Malala, para repreender a desobediência do pai e dela. Buscamos em Morin, o conceito de compreensão, pois os alunos se sensibilizaram com a história de vida de Malala, a capacidade de superação, de resiliência e o trabalho humanitário que vem desenvolvendo no mundo todo.

Malala recebeu reconhecimento internacional recebendo o prêmio Nobel da Paz em 2014, é considerada umas das personalidades que trabalha para compreensão humana, para a construção da paz.

Um autor que fundamenta nossa pesquisa é Edgar Morin em seu livro *Os sete saberes necessários da Educação* (2011), defende educar para a compreensão, para a solidariedade, para desenvolvermos a condição humana, para termos consciência de que somos inacabados e que a educação deve propiciar as vivências que contemplem, a humanidade, a cultura, e nada mais valioso que compartilhar essa cultura em sala de aula, onde as escutas proporcionadas já é uma preparação para a vida e que todos terão oportunidades de desenvolvimento de todas as potencialidades.

Para isso, outro contexto cultural foi pensado e proporcionado aos estudantes que tiveram a oportunidade de falar e escutar duas convidadas que ministraram de forma *online* via google *meet*, seus relatos de vida pessoal e profissional. Onde ambas residem fora do Brasil, mas transitaram por escolas e universidades públicas no município de Santa Maria – RS, mais precisamente no Bairro de Camobi.

No compartilhamento dos saberes e fazeres, *online*, os estudantes puderam fazer perguntas para as palestrantes sobre dúvidas que surgiram durante o momento em que estavam narrando suas histórias de vida, onde a mensagem principal foi nunca desistir dos seus sonhos mesmo com todas as incertezas que irão surgir no caminho, e tudo isso engloba a educação. Morin diz que “é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado.” (2011, p. 73).

O grande acontecimento interconectando o local e o global ocorreu através do primeiro seminário com a convidada L. Z. – Liderança e gerenciamento de projetos, California Institute of Technology (CALTECH). Mestrado em Engenharia Química, University of Southern California (USC). Mestrado em Química Analítica, Universidade de São Paulo (USP). Química Industrial, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Profissão: Líder da equipe de desenvolvimento de formulação (Formulation Development Team Leader). Reside em Los Angeles, California, Estados Unidos (EUA). L. é minha amiga de infância, nos conhecemos na escola e trilhamos um lindo caminho escolar juntas e nossa amizade permanece até os dias atuais, e não hesitou com meu convite em participar dessa minha pesquisa de mostrar sobre a importância de outros contextos educativos no ambiente escolar e na vida escolar dos estudantes.

L. preparou todo um material para apresentar aos estudantes, começando pela importância dos vínculos afetivos criados dentro do ambiente escolar, em que isso também é fundamental para trilharmos um caminho sendo feliz.

Ela traz produções textuais produzidas tanto por ela, por mim e demais colegas, onde ela era uma das protagonistas, sinalizando a nossa faixa etária que vem de acordo com os estudantes no atual ano da pesquisa. Porém, com essa idade estávamos na 4^o série na época, e isso gerou um debate, pois a idade obrigatória daquele tempo era de 7 anos para entrar na 1^o série, atual primeiro ano. O momento inicial já foi bastante divertido, pois tivemos um atraso significativo onde imaginaram que ela havia desistido, devido a diferença do fuso horário, para ela madrugada e ainda teve queda de energia geral no estado da Califórnia.

Na sequência, L. trouxe outra produção textual, pois ela tem ainda um caderno que foi produzido na época com todas as produções da sala de aula, e nesse texto ela mostra o protagonista Alex, porque a sua filha era minha aluna no ano da pesquisa, e o pai dela foi nosso colega de escola, e isso foi sensacional, pois a mesma ao ver e saber sobre ficou muito feliz e emocionada que uma “pessoa do outro lado do mundo conhece meu pai.”

L. começou a instigar os estudantes com perguntas, com falas sobre a importância da escola, a importância do estudar, não estudar somente em ambiente escolar e sim ter um hábito de estudo diário em casa.

Ela deixou evidente aos estudantes a importância da educação para o seu futuro, que a educação que irá mudar nossa vida, a educação que irá transformar e a realizar os nossos sonhos, e claro, que o caminho não será tão fácil, mas não podemos desistir no primeiro obstáculo e sim sermos guerreiros e seguir até onde queremos chegar. Ainda mais que atualmente as tecnologias e inovações estão mais ao alcance do que antigamente, em prol

de buscarmos mais conhecimentos, e a escola precisa estar acompanhando essas evoluções, essa metamorfose, pois não sabemos como será o futuro, e as mudanças no processo educativo estão acontecendo devido a revolução digital. Corroborando com Michel Serres:

Estas crianças habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da tela, a leitura ou a escrita das mensagens através do polegar, a consulta da Wikipedia ou do Facebook não excitam os mesmos neurónios nem as mesmas zonas corticais que a utilização do livro, da ardósia ou do caderno. Estas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram e não sintetizam como nós, os seus ascendentes. Elas não têm a mesma cabeça (SARRES, 2012, pp. 12-13).

Assim, ela apresentou aos estudantes as semelhanças e diferenças da nossa geração para a geração deles, e que o futuro da nossa educação depende da dedicação e empenho deles, principalmente na vida escolar, e mesmo com toda tecnologia os livros sempre serão os mais importantes, e a educação um bem público e um bem comum.

Então, L. começou a sua apresentação. L. contou e mostrou aos estudantes de onde ela saiu e onde ela reside atualmente. L deixou mostrou aos estudantes a mudança e transformação profunda que ela queria na sua vida, e ela não duvidou da sua capacidade e sempre seguindo em frente. E após a vida adulta, sempre conciliando trabalho com estudos e após constituir sua família segue estudando, pois nunca parou.

E toda sua trajetória foi devido à educação, e a escola precisa se transformar, precisa da coragem de proporcionar aos estudantes momentos de trocas/experiências com outros contextos educativos.

Ela contou um pouco da sua história pessoal, onde nasceu, cresceu, sua trajetória escolar, acadêmica e sempre deixando bem evidente as dificuldades e divergências que enfrentou por todo o caminho, mas que nunca afetou o seu sonho.

De acordo com Nóvoa,

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma (2022, p. 15).

A escola precisa se atualizar, e não somente a escola em si, mas os seus professores precisam estar em constante busca pelo novo, em proporcionar aos seus estudantes momentos ricos e válidos de trocas de experiências e vivências.

Na sequência, L. foi relatando que é normal não querer/gostar de estudar e ficar na frente das telas, mas usar esse tempo também para buscar conhecimentos que as telas também proporcionam, que a garra deve ser mais forte que a falta de vontade e o desinteresse em pensar que aquele conteúdo não servirá para a vida, e tudo de certa forma, serve.

Ela finaliza a sua fala antes de abrir para perguntas, dizendo que eles precisam ser determinados, terem garra e acima de tudo perseverança.

Sendo assim, começaram as perguntas, foi um momento bem emocionante em que muitos demonstraram suas emoções, pois não foi um caminho fácil e os estudantes ficaram concentrados em todo o momento da fala da L., e o que mais encantou a todos além da sua história de vida, foi poder ouvir e conversar com ela mesmo com toda distância e “ao vivo”, pois para nós eram 8 horas da manhã e para L. eram 4 horas da madrugada.

Na sequência as perguntas eram variadas, das mais engraçadas as mais sérias, e assim fomos concluindo essa manhã com esse seminário onde os estudantes tiveram a oportunidade de conviver com outro contexto educativo, pois foram algumas horas riquíssimas de conhecimentos e aprendizagens.

A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. (NÓVOA, 2022, p.18)

Sendo assim, os estudantes puderam viajar em outro contexto educativo de forma real, mesmo sendo virtual, vivenciando e sentindo aquele momento único que para muitos será exclusivo e levado para a vida, onde a semente dos sonhos e esperanças foram plantadas e agora depende de cada um regar, cuidar, realizar e superar as adversidades da vida com resiliência, coragem e fé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que se inseriu no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, está ligada à linha de Pesquisa 2 (LP2), Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria, teve como temática “A gestão pedagógica escolar e a interconexão com outros contextos educativos”, surgiu da inquietação de aprofundar, ressignificar as possibilidades, desafios e limitações da gestão pedagógica escolar com estudantes que vivenciam/experimentam outros contextos

educativos. Como objetivos específicos buscamos ressignificar a gestão pedagógica e outros contextos educativos; refletir sobre histórias de vidas de sujeitos de outros contextos educativos/culturais propiciando a atividades sócio-culturais locais e globais; apresentar uma proposta possível de execução para futuras parcerias entre as instituições escolares e outros contextos educativos.

Revisitamos e ressignificamos as atividades desenvolvidas em uma instituição de ensino com outros contextos educativos, buscando refletir com os pais, professores, diretora, orientadora e alunos a fim de avaliarmos a importância dessa interconexão em prol do desenvolvimento integral dos educandos.

Vale ressaltar que o projeto alavancou várias atividades com outros contextos educativos, como os seminários com convidadas que residem fora do Brasil, de forma virtual e a leitura da obra da Malala que trouxe o “contato/vivência” com a cultura e uma história de vida – superação, resiliência, despertando o desejo de continuar aprofundando os conhecimentos locais e globais.

Ao escolher o tema da pesquisa “Ressignificando a gestão pedagógica escolar e a interconexão com outros contextos educativos”, foi apresentado aos estudantes um “leque” de visões em que muitos achavam não poder ter e/ou atingir.

Ressignificar a gestão pedagógica e outros contextos educativos, todos os sujeitos implicados afirmaram mudanças em todos os aspectos do desenvolvimento, como: autonomia, cooperação, assiduidade, pontualidade, direito a educação, conhecimento de diferentes culturas, entre outros.

Outro objetivo foi refletir sobre histórias de vidas de sujeitos de outros contextos educativos/culturais propiciando a atividades socioculturais locais e globais (Morin, 2011) sendo assim, foi proporcionado aos estudantes, nos seminários, experiências que para alguns foram únicas e exclusivas, vivenciaram outros mundos.

Foram momentos significativos para todos os sujeitos participantes, foi um crescimento profissional e pessoal, construído em sala de aula, sonhado e realizado coletivamente.

A ressignificação das interconexões com outros contextos educativos, propiciou o conhecimento de diferentes identidades, culturas, sonhos e esperanças. Uma das inovações dessa pesquisa foi interconectar diferentes contextos educativos locais/globais, com vistas a uma educação integral, cidadã, ética, multicultural, planetária e pacífica.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed.rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**/ António Nóvoa, colaboração Yara Alvin. – Salvador: SEC/IAT, 2022.

SARTORI, R. V. **Novos caminhos para profissionais da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

SERRES, Michel **Petite poucette**. Paris: Le Pommier, (2012).

SNYDERS, G. **A alegria na Escola**. Editora Manole LTDA.p.14.1988.

YOUSAFZAI, M. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. 1ª ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2013.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO CONSTRUTIVISTA UTILIZANDO METODOLOGIAS ATIVAS

Carmen T. Mauricio dos Santos

Link Lattes:<http://lattes.cnpq.br/4916622739807363>

Lorena Inês Peterini Marquezan

Link Lattes:<http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>

Márcia Eliane Leindcker Paixão

Link lattes:<http://lattes.cnpq.br/6024105249647787>

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo relatar uma experiência de estudo bibliográfico da obra de Howard Gardner que trata do tema das Inteligências Múltiplas e suas possíveis contribuições para o trabalho de autoconhecimento dos alunos do Ensino Médio; Como eles podem utilizar tais conhecimentos na disciplina de Projeto de Vida para desenvolvimento das bases do componente currículo, desenvolvido pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o RCGEM (Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio), com objetivo de formação dos jovens estudantes nas dimensões pessoal, social e profissional.

A Inteligência é descrita por Howard Gardner (1994) como a capacidade que o sujeito possui de resolver problemas e elaborar estratégias, sendo classificadas em nove tipos: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésico, existencial e Naturalista.

A experiência se propõe a apresentar as características de cada uma das inteligências, com objetivo de colaborar com a identificação das potencialidades específicas de cada indivíduo.

O trabalho é de caráter teórico-prático-experimental, a partir do estudo de literatura especializada; propondo uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos, onde a tríade de ensino conservadora, ler/escrever/contar, que se apresenta enraizada em contextos escolares tradicionais, foi pensada numa lógica de metodologias ativas, onde o educando busca o conhecimento através da pesquisa mediada pela

professora e desenvolve o conhecimento sobre o tema proposto através da prática e dos experimentos aplicados em suas realidades.

A mente humana é tema de pesquisa recorrente entre os estudiosos dos campos da Medicina, da Educação e da Psicologia. Existem muitas indagações quanto a potencialidade e o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo. Investigado por muitos pesquisadores ao longo da história, o tema ganhou notoriedade em 1983, quando um psicólogo norte-americano, chamado Howard Earl Gardner publicou o livro *Estruturas da Mente - A Teoria das Inteligências Múltiplas* - que trouxe novos entendimentos sobre as aptidões, e atualmente ainda tem grande influência na prática educacional das escolas em todo mundo.

A inteligência é definida por Howard Gardner (1994, p.46) como a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais. Tal definição promoveu uma quebra no paradigma do entendimento de inteligência da época. Entretanto foi bem aceita pela sociedade em geral, mas muito criticada por pesquisadores da própria Psicologia.

Frente a essa nova concepção de inteligência, do entendimento da teoria e do estudo das ideias de Gardner, surge o interesse de se pensar não somente sobre as práticas e avaliações tradicionais, mas principalmente, pensou-se sobre um fazer pedagógico que realmente estivesse comprometido na descoberta das habilidades mais desenvolvidas em cada um dos estudantes, de forma individualizada no sentido da busca de sua identidade própria, através do Projeto de Vida;

Em um período de reflexão sobre a prática, a professora conduziu o desenvolvimento do estudo, tendo por fundamento o tema *Contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas para uma prática de ensino Construtivista*. Compreendendo o Construtivismo como uma teoria fiel à concepção interacionista. Procurando demonstrar o papel central do aluno na produção do saber; adotando por base a epistemologia genética de Jean Piaget; e como mecanismo que tornará possível a reflexão da prática pedagógica em sala de aula. Durante este processo, a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, dará subsídio à prática construtivista.

A primeira implicação da teoria das múltiplas inteligências é que existem talentos diferenciados para atividades específicas. O físico Albert Einstein tinha excepcional aptidão lógico-matemática, mas provavelmente não dispunha do mesmo pendor para outros tipos de habilidade. O mesmo pode ser dito da veia musical de Wolfgang Amadeus Mozart ou da inteligência físico-cinestésica de Pelé. Por outro lado,

embora essas capacidades sejam independentes, raramente funcionam de forma isolada. (NOVA ESCOLA, 09/ 2018)

A partir da proeza das descobertas do trabalho de Gardner, surge uma visão integral de cada indivíduo e a valorização da multiplicidade e da diversidade no ensino e aprendizagem em sala de aula.

Segundo Freire (1996, p.25), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O enfoque teórico de Howard Gardner viabiliza uma possibilidade de reorganização no modo de realização das práticas pedagógicas, tendo o desenvolvimento global do aluno e suas potencialidades como o centro de todas as ações.

O presente artigo foi estruturado em três momentos de acordo com o desenvolvimento do projeto de estudos em sala de aula: O primeiro momento apresenta uma breve trajetória de vida de Gardner, com destaque para o contexto em que desenvolveu seus estudos acadêmicos, especialmente o desenvolvimento da sua teoria das Múltiplas Inteligências.

No segundo capítulo, foi abordada a Teoria das Inteligências Múltiplas e suas características particulares de habilidades. Destaca-se o papel do professor como mediador no desenvolvimento das Inteligências Múltiplas dos alunos, oportunizando uma reflexão quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes baseado na teoria de Gardner.

Na terceira e última parte, tratou-se das bases legais que norteiam o Ensino Médio e em especial o Componente Curricular Projeto de Vida, principalmente a BNCC e o RCGEM.

Assim, busca-se, através deste artigo, propor inovações nas ações pedagógicas dos educadores, em especial do Componente de Projeto de Vida, no sentido do implemento de estratégias criativas para o processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando ação docente fundamentada no estímulo das competências humanas específicas de cada um.

Abordagens biográficas e “histórias de vida” parecem ter funcionalidades perenes relacionadas à singularidade e transformações sempre crescentes que afetam as fronteiras geopolíticas, nossas fronteiras mentais e as características dos territórios herdados, construídas ao longo da vida para nos preparar para recompor novas funcionalidades; isso pode ser expresso tanto no mundo do “virtual” quanto no mundo do “real”. (JOSSO,2020, p.43)

QUEM É HOWARD GARDNER?

Howard Earl Gardner nasceu em 11 de julho de 1943 em Scranton, Pensilvânia, nos Estados Unidos. Filho de pais judeus fugidos de Nuremberg na Alemanha em 1938, em virtude do avanço do fascismo na Europa.

Gardner frequentou muitas escolas em Scranton, tendo sido avaliado como um excelente aluno. Aos 13 anos de idade já era um excelente pianista, mas deixou a música em segundo plano, para ingressar na Harvard College em 1961. A partir daí, em 1966, deu continuidade aos seus estudos acadêmicos na Universidade de Harvard em Cambridge, Massachusetts nos Estados Unidos, onde dedicou-se inicialmente ao estudo de história e direito.

O cientista norte-americano Howard Gardner, graduado na área da psicologia e da neurologia, provocou intensos debates no campo educacional com a divulgação de sua teoria chamada Inteligências Múltiplas, divulgada no início da década de 1980.

Já nos primeiros estudos de pós-graduação, interessou-se pelos processos de aprendizagem, foi quando passou a pesquisar os estudos do suíço Jean Piaget (1896-1980). Ao mesmo tempo que se dedicava à música e às artes, iniciados na infância, acreditava que as noções deterministas a respeito das aptidões intelectuais humanas se apresentavam de forma insuficiente e parcial.

Inicialmente a ideia de que existiriam várias outras aptidões além do raciocínio lógico-matemático, causou grande impacto nos meios pedagógicos. Até então, o mais aceito para a avaliação de inteligência eram os testes de QI, criados nos primeiros anos do século XX pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911).

O Quociente de Inteligência (QI), era utilizado como medida da capacidade do indivíduo em dominar o raciocínio hoje conhecido como lógico-matemático, que por muito tempo foi utilizado como padrão para determinar se a criança correspondia ao desempenho escolar necessário para sua idade.

Inicialmente o psicólogo utilizou o mapeamento encefálico associado a técnicas surgidas nas últimas décadas. Como a maioria dos estudos que se referem ao funcionamento do cérebro, suas conclusões são eminentemente empíricas. Assim, concluiu inicialmente que existiriam sete tipos de inteligência: Lógico-matemática, Linguística, Espacial, Físico-cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e a Musical.

Ao aprofundar seus estudos, alguns anos depois, Gardner acrescentou à pesquisa as inteligências Natural e Existencial, e ainda sugeriu a união das inteligências interpessoal e intrapessoal.

A produção acadêmica de Gardner abrange desde inúmeros artigos de pesquisa a um fluxo constante de livros (primeiro livro lançado em 1973 e o mais recente em 2017) voltados não só para o público geral, mas principalmente, para universitários e alunos de pós-graduação. Foi em 1983, com o lançamento do livro - Estruturas da Mente - a Teoria das Inteligências Múltiplas, que Gardner expôs o resultado sua pesquisa sobre os diferentes tipos de inteligência, se lançando como um pesquisador de peso acadêmico no campo dos estudos da cognição humana.

Gardner coleciona alguns prêmios de reconhecimento acadêmico como o MacArthur Foundation que ganhou em 1981 e em 2011 foi agraciado com o Prêmio Príncipe das Astúrias das Ciências Sociais.

Atualmente Howard Gardner é professor universitário da disciplina de Cognição e Educação na Harvard Graduate School of Education, função que assume desde 1986, lecionando também como professor adjunto de Neurologia na Escola de Medicina da Universidade de Boston.

METODOLOGIAS ATIVAS E AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIA DE GARDNER

Howard Gardner defende uma visão alternativa de se analisar e se trabalhar com a mente humana num viés educacional, tendo em seu livro - Inteligências Múltiplas: A Teoria na prática – deixado claro tal intuito ao afirmar:

É uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Eu também gostaria de introduzir o conceito de uma escola centrada no aluno, que considera seriamente esta visão multifacetada de inteligência. (GARDNER, 1995, p.13).

Para o desenvolvimento deste projeto pedagógico em sala de aula, iniciou-se pela orientação das etapas da pesquisa a partir da revisão bibliográfica de Gardner, especialmente a sua teoria das Inteligências Múltiplas.

Inicialmente, os alunos foram convidados a investigar as ideias do autor, os motivos que o levaram a investigação científica, qual seu objetivo com o desenvolvimento da pesquisa e por fim, os resultados do trabalho e sua contribuição para a sociedade. Para

este momento utilizou-se o laboratório de informática e os chromebooks conectados à internet; bem como material para relatório das informações encontradas na pesquisa.

Na segunda etapa do trabalho, os alunos foram estimulados a conhecer os nove tipos de Inteligências propostas pelo autor, e suas características particulares. Em seguida tiveram como atividade, organizar um mapa mental, contendo as Múltiplas Inteligências e suas respectivas habilidades, a partir das informações obtidas de cada tipo de Inteligência.

Figura 1- Inteligências múltiplas



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/inteligencias-multiplas-novo-conc-eito-educacao.htm>

A última etapa do projeto, utilizando ainda os recursos tecnológicos disponíveis na escola, foi onde os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos na pesquisa, realizando o teste sobre as Múltiplas Inteligências, selecionado pela professora: **TESTE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER.**

Todos os alunos realizaram a atividade proposta; os resultados foram analisados e discutidos de forma crítica, em grande grupo, mediado e orientado pela professora.

De volta a pesquisa, agora em sites educacionais confiáveis, os alunos tiveram a tarefa de buscar informações sobre as principais atividades profissionais e as aptidões que melhor se adequam aos resultados obtidos, através de suas características individuais.

O projeto de estudo das Inteligência Múltiplas de Gardner, foi desenvolvido em um período correspondente a cinco horas/aula, e avaliado de forma individual e continuada, a medida que cada etapa exigia interação, pontualidade, interesse, foco, responsabilidade

e entrega de um produto final por parte dos alunos, ou seja, a aplicabilidade prática da teoria das Inteligência Múltiplas de Gardner.

De posse do mapa das próprias aptidões e da descoberta ou da certeza das suas habilidades e potencialidades, os alunos se surpreenderam em alguns momentos, entretanto pode-se afirmar que 90% deles, considerou a atividade muito importante, visto que desenvolveram a autoconfiança e puderam implementar de forma mais segura, os seus projetos de vida.

Portanto, enquanto educadora, considero que os objetivos propostos para este projeto foram amplamente atingidos. Sobre os resultados do trabalho, buscamos sua fundamentação nas palavras de Edgar Morin (2006):

É importante, também mostrar que, ao mesmo tempo que o ser humano é múltiplo, existe a sua estrutura mental que faz parte da complexidade humana, isto é, ou vemos a unidade do gênero e esquecemos a diversidade das culturas, dos indivíduos, ou vemos a diversidade das culturas e não vemos a unidade do ser humano. (p. 5)

O trabalho com as Múltiplas Inteligência em sala de aula, constituíram-se em proatividade e transformaram-se em informações relevantes na medida que foram trabalhadas pelos próprios educandos, integrando-o a um contexto de vida, de identidade e de espaço, em que o aluno se insere, repleto significados.

As principais modalidades de Inteligências segundo Gardner são:

Inteligência Linguística.

Sensibilidade aos sons, estruturas, significados e funções da palavra e da linguagem são características marcantes observadas nas pessoas que a possuem;

Inteligência Lógico-matemática

O indivíduo manifesta facilidade na elaboração de questões que envolvam cálculos, percebe bem a geometria nos espaços, discerne padrões numéricos ou lógicos e consegue lidar com longas cadeias de raciocínio;

Inteligência Musical

A pessoa mostra-se com considerável compreensão, transformação e comunicação dos sons, produzindo ou apreciando ritmos, timbres e tons sonoros;

Inteligência Espacial

A pessoa ao apresentar facilidade de deslocamento pelo espaço, aliado a criação ou recriação de aspectos experienciais e com certa perícia na identificação de sólidos geométricos em diferentes ângulos;

Inteligência Corporal-Cinestésica

Relacionado ao conhecimento do corpo e ao movimento físico, traduzindo-se na capacidade de expressar ideias e sentimentos, facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas. A prática de esporte e a dança são linguagens corporais com habilidades que expressam emoções;

Inteligência Pessoal - Interpessoal

O aluno demonstra além de empatia e relevante facilidade de comunicação nas relações interpessoais, possui a capacidade de discernir e responder, adequadamente, aos estados de humor, temperamento, desejos e motivações alheias;

Inteligência Pessoal - Intrapessoal

É a capacidade de conhecer a própria identidade, o seu interior, com autorreflexão sensivelmente as realidades espirituais, intuição avançada com conhecimento intensificando as respostas. Está ligada também à autoestima e à compreensão plena do “eu”, assim como à capacidade de discernir e discriminar as próprias emoções;

Inteligência Existencial

Abrange a esfera da metafísica, ou seja, envolve a capacidade de encontrar um propósito para a vida e de lidar com problemas existenciais (rompimentos, perdas e fracassos), tendo ele nomeado como: Inteligência Existencial/Espiritual;

Inteligência Naturalista

Capacidade de reconhecer e classificar as numerosas espécies – a flora e a fauna – do meio ambiente do indivíduo. É a atração pelo mundo natural, a sensibilidade aos fenômenos naturais;

TRABALHO COM ENSINO MÉDIO E A DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA: BASES LEGAIS

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), revela que no Brasil existe 47,3 milhões de jovens, de idades entre 15 a 29 anos; aproximadamente metade deles, 48,4%, ou seja, 22,8 milhões de jovens brasileiros encontram-se “ocupados” economicamente. Ao analisar a faixa etária dos adolescentes entre 14 e 17 anos, que deveriam estar cursando o Ensino Médio, esse índice sobe para 46,36% da população de jovens.

No Ensino Médio o Projeto de Vida é obrigatório como componente curricular em todas as escolas do território e nas redes de ensino. O objetivo é para que os estudantes desenvolvam habilidades como cooperação, compreensão, saber defender suas ideias, dominar as tecnologias, respeitar e analisar o mundo.

Sob mediação dos professores, os alunos vivenciam experiências de projetar seu futuro em consonância com as dúvidas, angústias, perspectivas e contextos. O Projeto de Vida busca, ainda, desenvolver o protagonismo juvenil conforme suas preferências, respeito e responsabilidade social, autoconhecimento, conhecendo os outros e o meio em que está inserido, e preparando-se para a vida em sociedade e o mundo do trabalho.

FINALIDADES E PRINCÍPIOS BALIZADORES DO ENSINO MÉDIO NO RCGEM

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB- Lei de diretrizes e bases da educação nacional, caracteriza, em seu artigo 35, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, direito público de todo cidadão brasileiro, a partir de quatro finalidades. A primeira finalidade prevê garantir “a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (BRASIL, 1996), o que implica possibilitar às juventudes gaúchas o prosseguimento dos estudos por meio da consideração de saberes e experiências que trazem à escola, a fim de que valorizem seus conhecimentos e confiem na sua possibilidade de aprender.

No que tange à finalidade “preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1996), a etapa do Ensino Médio precisa subsidiar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a entrada, de forma ativa e responsável, no mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem oportunizar a construção de aspirações e metas de formação e inserção

profissional presentes e futuras, além de formar sujeitos flexíveis frente às transformações sociais e tecnológicas, capazes de respeitar a diversidade, compreendendo valores sociais e morais em níveis local e global.

Outra finalidade do Ensino Médio perpassa o “aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1996). Esse propósito sinaliza que a escola se constitui em um ambiente de valorização do diálogo e da construção de soluções não violentas, por meio do respeito e da aceitação de si e do outro, entendendo a escola como uma extensão da sua realidade social, mas, sobretudo, com um olhar de respeito às diferentes realidades vividas e à diversidade social apresentada. Uma vez que se entende o Ensino Médio como uma fase de construção do pensamento crítico, no qual os jovens possam dialogar com base em conceitos científicos, valorizando as diferenças e respeitando o outro a partir de seu local de fala.

IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE PROJETO DE VIDA NO RCGEM E BNCC

Sobre o projeto de vida, 88% de todos os segmentos acham importante que a escola oriente os estudantes na construção de um projeto vida que os guie na escolha dos caminhos que irão tomar após o Ensino Médio, mas que também atue no desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de organização, de responsabilidade, de compreensão, de estabilidade emocional, entre outras; já a comunidade, a família e os professores, apesar de concordarem com ambos os pontos destacados pelos estudantes, apontam ser importante trabalhar no apoio para discutir e resolver questões pessoais que afetam a vida escolar (questões de gênero, preconceitos, relacionamento entre eles, relacionamento com sua família e outros).

O Projeto de Vida é um componente curricular do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415/2017, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e define, no artigo 3º, § 7º, que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a).

A BNCC contempla o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas, em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio. A competência de número 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, orienta para:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a, p. 9).

PRINCÍPIOS DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO PARA O ENSINO MÉDIO

Um dos fundamentos primordiais tem sido o estabelecimento das finalidades do Ensino Médio descritas na LDBEN, considerando as constantes mudanças da sociedade contemporânea mundial marcada por profundas transformações, principalmente, pelo avançado desenvolvimento tecnológico, pela rapidez das informações e pelas alterações no modo de agir, pensar e viver das pessoas.

A proposta do Ensino Médio evoca uma perspectiva de Educação Emancipatória, pois estimula professores e estudantes a transformar o ambiente da sala de aula, de acordo com as suas escolhas ou opções pessoais alinhadas aos seus desejos e anseios mais genuínos e ao seu projeto de vida, em interação social e conscientes da sua condição de atores e atrizes, protagonistas, na edificação individual e social.

Nessa perspectiva, o RCGEM aprende com Paulo Freire (1996, p. 47) que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa concepção, ao entrar na sala de aula, o professor deve estar sempre aberto às indagações, às curiosidades, às perguntas e, inclusive, aos silenciamentos dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se necessário lembrar que o professor que tem o compromisso de trabalhar com a prática da pesquisa com seus alunos, no componente curricular de Projeto de Vida, deve ampliar a visão de conhecimentos sobre as vivências e experiências dos estudantes. Os aspectos cognitivos precisam ir além de um raciocínio lógico, que compreenda o ser humano, seus sentimentos, seus valores, suas crenças, e que compreenda suas próprias emoções, buscando o autoconhecimento. Além da sensibilidade, o educador deve ser dotado de habilidades para enfrentar as mais íntimas e desafiadoras questões humanas: a busca de sentido para vida

Convém destacar que uma das consequências devastadoras da super valorização da inteligência lógico-matemática, em detrimento das demais aptidões dos aprendizes, é a tendência de definir o desempenho dos alunos mais pelo que eles apresentam de pouca capacidade, devido a impossibilidade de que todos se destaquem numa única área de conhecimento, e menos pelo que realmente são capazes de desenvolver e criar.

Por outro lado, ainda predomina a prática de valorizar habilidades relacionadas às artes, à música e aos esportes apenas como atividades extracurriculares, desmerecendo as potencialidades e aptidões inerentes às individualidades e a diversidade características das sociedades em que os alunos estão inseridos e desempenham sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 24 de set. de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 24 de set. de 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 de set. de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF, 1968. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/>> Acesso em: 24 de set. de 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 de set. de 2023.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e a dos outros.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Verone. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas.** Tradução: Sandra Costa . Porto Alegre. Artmed, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: ediPUCRS, 2010b.

JOSSO. Marie-Christine..**Histórias de Vida e Formação: suas funcionalidades em pesquisa- formação e práticas sociais.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 11.ed. São Paulo, Cortez, UNESCO, 2006.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. **Referencial Curricular Gaúcho [RCG]**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2018c. <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>. Acesso em: 24 de set. de 2023.

REVISTA NOVA ESCOLA. O cientista das inteligências. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientistadasinteligencias-multiplas> Acesso em: 24 de set. de 2023.

E PROFESSORA A PARANINFA: MEMÓRIAS E RESSIGNIFICAÇÕES

Carmem Terezinha Mauricio dos Santos

Link Lattes:<http://lattes.cnpq.br/4916622739807363>

Elizaregia Reis de Castro

Link lattés: <http://lattes.cnpq.br/0731521985560431>

Elizete de Fatima Santos de Lima

Link lattés:<http://lattes.cnpq.br/507469813396045>

Lorena Inês Peterini Marquezan

Link lattés: <http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>

O presente texto resulta de uma adaptação de fala/discurso realizado em cerimônia de colação de grau da Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Licenciatura em Ciências da Religião, Turma/Polos São Francisco de Paula, Cacequi, São João do Polêsine, Quaraí e Constantina, no ano de 2022. A importância do texto resulta de um balanço/homenagem de uma docente acerca da trajetória acadêmica dos/das formandos/as, resultando daí sua reprodução na íntegra.

- Excelentíssimas autoridades, já referidas pelo protocolo.

- Estimado representante dos formandos: José Adilson Santos Antunes, estimada tutora homenageada: Profa. Dra. Iara Ferrão, Estimado Coordenador do Curso: Prof. Dr. Noeli Dutra Rossatto, Estimada Diretora do Centro de Educação: Prof.^a Dra. Marilene Dalla Corte, Estimada Diretora do CTE/UFSM: Profa. Dra. Lisiane Miller, Excelentíssima Vice-Reitora da UFSM: Prof.^a Dr. Martha Adaime

Queridos afilhados...

Inicialmente, desejo expressar meus agradecimentos pela honra de ser escolhida a paraninfa do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião da UFSM/UAB (Universidade Aberta do Brasil), polos de São Francisco de Paula, Cacequi, São João do Polêsine, Quaraí e Constantina.

A interiorização da educação foi um dos grandes ideais do criador da UFSM, o saudoso Dr. Mariano da Rocha Filho.

Emocionada, busco em minhas reflexões visitar a mediação como professora nas disciplinas TCC I, TCC II e Psicologia da Educação I, nas quais tentamos estabelecer um vínculo afetivo, permeado de empatia, respeito, amorosidade, bondade, tolerância,

resiliência, entre outras atitudes valorativas, necessárias no enfrentamento da complexidade existencial, nas quais todos estávamos e estamos imersos.

O mundo está cada vez mais complexo e a educação necessita de uma formação inicial e continuada de qualidade científica, humana, ética, estética, afetiva e espiritual. O Papa Francisco através das mensagens ecumênicas globais, participando das jornadas Mundiais da Juventude em 2013 no Rio de Janeiro, em 2016 na Polônia e em 2019 no Panamá, apontou para a necessidade de trabalharmos os jovens por inteiro, respeitando os sonhos e as esperanças em um mundo solidário, justo e ecumênico.

O papa compartilha e compartilhou com o povo a necessidade da tolerância, da igualdade, da fraternidade, da justiça, da paz entre os povos e nações. Sua mediação, buscando contribuir para a pacificação do conflito entre a Rússia e a Ucrânia, tem sensibilizado a todos.

Primeiro papa jesuíta da história, reacende e revigora a esperança de um futuro mais digno, justo, humano e feliz para toda a humanidade.

O Brasil, apesar das limitações e fragilidades, reveladas pela da pandemia da Covid-19 e de problemas históricos e estruturais, aponta para a necessidade de superação das desigualdades. Como em outros países, trabalhamos pela construção de um sistema educacional inclusivo, humano e emancipatório.

Referindo-me ao Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, percebemos a necessidade de termos sensibilidade de saber e ouvir as necessidades dos educandos, a partir de suas singularidades, para, então, buscarmos estratégias de promoção, autonomia e independência no desempenho de seus papéis sociais através das relações interpessoais, valorizando as potencialidades abertas e inacabadas.

Para Lacan todos somos incompletos, temos vazios existenciais, atos falhos, desejos reprimidos e insatisfeitos, sempre à procura da completude.

Aponta, o referido autor, que todo o desejo é desejo do outro, portanto, há necessidade de uma mediação, para além das questões de acessibilidade, permanência, remetendo a um ambiente acolhedor, nas quais devemos criar espaços para que os educandos possam elaborar seus projetos de vida, propiciando o fortalecimento do sentido da vida, a partir da escuta sensível, solidária, empática e humanitária.

Em nossas aulas síncronas, trabalhamos com rodas de conversa na plataforma Moodle, através do BigBlueButton. Trabalhar com a produção de vida, através dos memoriais autobiográficos, contendo as trajetórias pessoais e profissionais, permeadas de sociabilidade, de afetividade, de formas coletivas de convivência, solidariedade e espiritualidade.

Sabemos que a subjetividade traz em si a marca da singularidade do sujeito, toma forma a partir de suas necessidades, valores, crenças e afetos, em um contexto de mediações de compartilhamentos com os demais sujeitos da história. Esse é um conceito construído, a partir das interrelações entre as realidades interna e externa, nas redes das relações sociais, afetivas, nas atividades da vida diária do indivíduo e do coletivo. Estudamos muitas teorias que explicam o desenvolvimento da subjetividade.

Um dos teóricos que disponibilizamos como leitura favorável ao enfrentamento da complexidade existencial foi o livro de Edgar Morin (2020), intitulado: “É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus”. Nesse livro o autor nos convida a buscar as grandes linhas da via política-ecológico-econômico-social, imposta pela crise inédita que vivemos, apontando para a necessidade de regenerarmos a política, de humanizarmos a sociedade, para que tenhamos um humanismo regenerado. Para o referido mestre, a qualidade de vida se traduz no bem-estar no sentido existencial e não apenas material, implicando na qualidade das relações com o próximo, com a natureza e com Deus, através da poesia, dos envolvimentos afetivos e afetuosos. E continua lecionando que a verdadeira vida, implica na expansão das relações conviviais e afetivas numa civilização propícia à poesia da vida, em que o Eu desabroche no Nós. (Morin, 2020, p. 76)

A trama da complexidade implica na construção de conhecimentos, no compartilhamento de saberes e fazeres com prazeres, construídos a partir das dimensões conceituais: autobiografia, formação de professores, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade, as quais estão conectadas em todo o processo investigativo, presentes nas construções teóricas e experienciais, abarcando aspectos físicos, cognitivos, movimentos, afetividade e espiritualidade.

As dimensões conceituais trabalhadas durante as disciplinas desenvolvidas perpassam o estado do conhecimento, a busca teórica e a busca experiencial, espiritual ecumênica. O núcleo conceitual é a compreensão da autobiografia como processo construtivo de narrativas em que se desvelaram as trajetórias e processos formativos

nas/das docências, na produção dos memoriais articulados com a totalidade da essência existencial.

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade foram compreendidas a partir do pensamento complexo, proposto por Edgar Morin, no qual “o sentimento da complexidade humana liga e articula o que foi separado, ventilado e compartimentado por e nas disciplinas” (2012, p. 288). Quanto à complexidade, trata-se de conhecer o humano situado no universo e não separado dele: e de quantos universos é o humano constituído em sua diversidade? O conhecimento orientado pelo pensamento complexo contextualiza o seu objeto, para ser pertinente (MORIN, 2003).

A complexidade contempla a “inteireza do ser”, lançando-se as bases para uma educação e formação de educadores que amplie os horizontes, fortalecendo os processos auto formativos de autores do seu próprio pensamento e narrativas, produzindo-se como construtores da realidade, responsáveis pelos seus discursos proferidos e pelas narrativas construídas, respeitando a diversidade dos credos religiosos, apontando para a necessidade de vivenciarmos o respeito às diferenças, a convivência pacífica, idealizando o ecumenismo.

Defendendo a aprendizagem da complexidade, de maneira poética, sentimos a transdisciplinaridade como um fio condutor de ideias; implicando em uma tomada de consciência do papel do professor em busca da compreensão do homem complexo, imerso numa coerência do pensamento, contendo a diversidade dos processos transdisciplinares. Referindo-se a ciência da psicologia assim leciona:

Adiro ao que possa ser dito sobre a diversidade de psicologias e das heranças culturais. Entretanto, a diversidade deve ser pensada e fundada sobre a coerência e a compreensão. Penso que a missão de aprender a religar e a problematizar representa um retorno a uma missão fundamental à qual já me referi. Acrescento que a religação constitui de agora em diante uma tarefa vital, porque se funda na possibilidade de regenerar a cultura pela religação de duas culturas separadas, a da ciência e a das humanidades. [...] A aprendizagem do amor [...] Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é preciso o Eros. O Eros não é somente o desejo de conhecer e transmitir, ou somente o prazer de ensinar, de comunicar ou de dar: é também o amor daquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador (MORIN, 1999, p.52).

O Paradigma da Complexidade foi fundamental para melhor compreendermos as trajetórias e os processos formativos dos alunos do Curso de Ciência da Religião.

A Complexidade permeia o comportamento e as palavras de nossos afilhados, para os quais a autonomia não significa independência, mas sim diálogo permanente na busca

de uma educação humanizadora, ética, estética e espiritual. Esse paradigma coloca o indivíduo, a escola e os sistemas educacionais em redes de articulações, as mesmas percebidas nas trajetórias de nossos afilhados. A Teoria da Complexidade postula que tanto a Universidade e a Escola Básica, quanto o Sistema Educacional, são como organizações vivas, aprendentes, desejantes de superação das fragilidades, das dificuldades em todas as dimensões, inclusive nas espirituais, investindo nas potencialidades inovadoras.

Acreditamos na importância das [res] significações articulando teoria e prática, nas quais se faz emergir os diferentes contextos vividos e narrados durante as produções dos memoriais descritivos, das rodas de conversas via plataforma Moodle. Memórias e [res] significações, atravessadas por desejos, sonhos, necessidades, acontecimentos significativos, muitas vezes ocultos, reprimidos, esquecidos e que emergiram e ressurgiram, materializando o que já observávamos, a grande capacidade de inovação, assim como a capacidade de articulações nas construções de saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares.

Assim, percebemos a complexidade, a necessidade do respeito, do cuidado, das cenas e cenários revelados e, muitas vezes, contendo a opacidade, o inacabamento nas histórias pessoais e profissionais, nas trajetórias e processos formativos nas/das docências que nos trouxeram as memórias e [res] significações de cada aluno, revelando as grandes potencialidades, diversidades e capacidades de resiliências implicadas.

Sim, ousamos dizer que nossos alunos, nossos amados afilhados, assim como suas famílias, todos os professores, tutores, gestores do NTE/CTE, gestores da UFSM foram responsáveis pelo sucesso da conclusão do Curso de Licenciatura Plena de Ciências da Religião.

As trajetórias pessoais e profissionais e os processos formativos nas/das docências, vivenciados e narrados em seus memoriais autobiográficos pelos alunos, configuram-se complexos, potentes, abertos e inacabados. Em busca das suas memórias e [res] significações foi buscando fatos e imagens, montando quebra-cabeças a partir das unidades simples de pensamento e abarcando o todo de sua vida e de sua profissão, as unidades complexas que reconstituem o todo. Em circularidade, cuja abertura volta-se ao tempo-espço em que passado-presente-futuro são mergulhados em direção de si, do que se escondeu e faz bem revelar, do que se esqueceu e, frente ao outro, é desvelado.

Ser professor de Ciências da Religião, implica nessa circularidade aberta e inacabada, de desvelar e ao mesmo tempo mediar nas construções dos projetos de vida, de busca do sentido da vida, em toda trajetória existencial aberta e inacabada desde a infância, adolescência, adultez, velhice transcendental, implicando em aceitarmos as diferentes concepções de credo, de vida, de morte, de pós morte, acreditando nas certezas/incertezas vigilantes e desafiantes, rumo a uma consciência planetária.

Concordamos com Morin que fazemos parte da aventura dos Cosmos, da humanidade que de um lado une o Eros, o Deus da vida, do amor, da criatividade, da inovação, e de outro lado temos o que destrói, o que mata que é o Tânatos, o destruidor. O partido de Eros é incerto, demanda inteligência, amor mais amor. “A aventura mais do que nunca é incerta, mais do que nunca aterrorizante, mais do que nunca exaltante. Estamos sendo carregados nessa aventura e devemos nos alistar no partido de Eros” (Morin, 2020, p. 97)

Convido vocês a aprofundarem a busca incessante para o cultivo, o encantamento, a mobilização permanente para o Eros. Desejo que o Eros possibilite uma cultura de paz, de convivência fraterna, conforme o maior dos mandamentos de Cristo: “Amai-vos uns aos outros, como vos amo” e assim encerro desejando que sejam felizes, em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Desejo que Deus os abençoe e proteja em todas as realizações pessoais (extensivo a todos os familiares) e profissionais desejando as possibilidades da reconstrução da sociedade mais ética, mais estética, mais justa, mais espirituosa, mais verdadeira e feliz. Sejam felizes muito obrigada!

Após dois anos do acontecimento: colação de grau em Licenciatura Plena em Ciências da Religião, tenho a honra de ser orientadora do mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), nas quais solicitei a ela e a mais duas afilhadas nas quais tenho tido a graça de manter uma no grupo de pesquisa e a outra, frequentemente, temos conversado mesmo morando distante, em Manaus.

A solicitação foi: façam a narrativa dos sentimentos, impressões, impacto causado pelo discurso da Parainfa quando através da “escuta sensível” (Josso, 2010) segue a narrativa da Carmem T. Maurício dos Santos:

É com profunda emoção que me reporto ao discurso da Parainfa do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - turma 2021, professora Dr^a. Lorena Inês Peterini Marquezan, ministrante das

disciplinas de TCC I, TCC II e Psicologia da Educação I, no referido Curso. Neste breve relato, tento expressar em palavras os sentimentos vivenciados durante a cerimônia de formatura online da primeira turma de Licenciados em Ciências da Religião. Ressignificado pelos momentos de empatia, respeito, afetividade e resiliência, alguns dos diversos predicados lembrados pela paraninfa durante seu discurso que, sem dúvidas, sustentaram nossa singular caminhada durante os quatro anos de formação. Principalmente durante o período em que nossas vidas foram desafiadas pelo estado de pandemia provocado pelo Covid-19. O discurso da professora paraninfa proporcionou momentos de reflexões marcantes na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, resignificando o entendimento de “complexidade existencial”, do papel da educação para formação do ser humano ético, afetivo e espiritualizado. Comportamentos, segundo a paraninfa, fortemente compartilhados pelo Papa Francisco, considerado uma referência mundial na luta por um futuro mais humano, digno, justo e feliz, a partir do trabalho com os jovens. Em seu discurso, como não poderia deixar de ser, a professora relembra a importância de Edgar Morin (2020) e sua “Teoria da Complexidade”. Conhecer parte das ideias deste autor fez toda a diferença na formação e reformulação dos meus conceitos e preconceitos referentes ao campo do conhecimento e da educação. Em Morin, busquei entender o sentido da existência, a complexidade da crise vivenciada, o desafio da construção do conhecimento e a responsabilidade de ser professora no campo das Ciências da Religião. O discurso da professora paraninfa, foi memorável para mim e para todos os que vivenciaram aquele momento especial, de sociabilidade, de troca de conhecimentos, de visitar as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. Apesar da longa caminhada já vivenciada no campo da educação, pois esta foi minha terceira formação, o momento de celebração e a narrativa sobre a importância da busca do conhecimento através da pesquisa, foi um incentivo para seguir os estudos, agora a nível de mestrado. Assim, a professora paraninfa, passa a ser incentivadora e hoje minha orientadora no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional - UFSM. Enfim, deixo aqui registrado minha eterna gratidão a professora Paraninfa pela brilhante atuação profissional, sabedoria e humanidade, que lhe são genuínas.

Solicitamos a egressa Elizaregia Reis de Castro do Polo de São Francisco de Paula, residente em Manaus, que narresse seus sentimentos a partir do discurso da Paraninfa, fundamentada em Josso (2010):

Aquele momento tão aguardado havia chegado. Estar concluindo a graduação de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, realização de um sonho, é um marco na minha existência. Muito mais por ser na tão renomada UFSM/UAB. No momento, passou um filme com retrospectivas das ricas relações com a equipe universitária e meus colegas de polo. Expressar um agradecimento é o mínimo desejado no momento. Como se não fosse o bastante, nossa Paraninfa do Curso, professora Lorena Marquazan, iniciou seu emocionante discurso referindo-se à rica trajetória com vínculo afetivo-formativo de profissionais renomados semestre após semestre, com mediações convictas da necessidade de ter sensibilidade a partir da singularidade de cada estudante, na busca constante de estratégias mediadoras para a autonomia destes, na formação para posteriores desempenhos de seus papéis na sociedade. Assim, nós graduandos, e agora, egressos, aprendemos a cuidar primeiramente de nós mesmos, homens e mulheres possuidores de subjetividade e interioridade, cheios de sentimentos, emoções e a nos reconstruir a partir de compartilhamento de saberes. O primeiro sentimento é o de resiliência. Ao compartilhar nossas histórias num momento conjuntural difícil para todos e para cada um, em inter-relação consigo, com o outro, com a natureza e com o Transcendente a resiliência foi a forma encontrada para o enfrentamento da complexidade existencial, na forma de espiritualidade, afetividade, nas formas de convivência e, a partir de nós e da “formação inicial e continuada de qualidade científica, ética, estética, afetiva e espiritual”, ir ao encontro

do outro, em construção do nós integrado e interligado, aprendendo e ensinando o respeito pela natureza, pela diversidade religiosa e respeito às diferenças, vivendo aqui e agora a preservação da vida, através da educação humanizadora e o ecumenismo, na superação das crises impostas por questões conjunturais. O segundo sentimento forte e seguido dos demais, é o de gratidão. Agradeço, sobretudo, pela formação científico-humano-afetiva-religiosa na trajetória da minha existência como partícipe na construção de um mundo melhor para todos. A partir da ressignificação da vida e profissão tomamos um novo significado na forma de existir e coexistir unindo os quintais de nossas existências.

A próxima afilhada Elizete de Fatima Santos de Lima, que foi convidada a narrar suas impressões faz parte do Grupo de Pesquisa e desenvolvimento, GEPEPp - Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia e cursando a Especialização a Distância em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação:

Da oitava, atenta, do discurso da nossa Parainfa, Professora-Doutora Lorena, como formanda, adquiri vários ensinamentos, os quais vêm, sem sombra de dúvida, qualificar a minha formação. Lembrou a Parainfa, externando sua preocupação com a educação brasileira, que o nosso sistema educacional necessita de formação continuada com qualidade científica, humana, ética, estética, afetiva e espiritual. Discorreu sobre a importância da afetividade, a qual deve estar sempre presente na vida de uma educadora, visto que essas emoções desencadeiam sentimentos como: empatia, respeito, resiliência etc. Enfatizou, ainda, que tanto os educadores como os educandos precisam dessas qualidades valorativas, tão importantes no enfrentamento desse mundo complexo, no qual estamos inseridos. Ressaltou, também, que o Papa Francisco defende um trabalho por inteiro com os jovens, levando-se em conta os seus sonhos, pois, desse modo, conseguiríamos ter um mundo mais solidário e justo. Nesse sentido, lembrou a relevância de superarmos as desigualdades sociais, porém, para que isso aconteça, o sistema educacional deve ser inclusivo e não excludente. No curso de licenciatura em Ciências da religião, adquiri, advindo da Professora Lorena, um aprendizado sensível, o qual me tocou profundamente, despertando em mim a consciência do desafio que tenho como educadora, ou seja, valorizar as potencialidades de cada um. Lembrando Lacan, alertou que somos seres incompletos, isto é, todos temos nossos vazios existenciais, nossas falhas, insatisfações etc. Todavia, tudo isso faz parte do ser humano e, em razão disso, devemos ter um ambiente acolhedor, com espaços que permitam, aos educandos, a elaboração de seus projetos de vida. Nas aulas síncronas tivemos as rodas de conversas, as quais me proporcionaram a oportunidade de trabalhar com os memoriais biográficos, aprendendo a ter a escuta com empatia. A produção dos memoriais trabalhados durante o curso foi importante para que eu pudesse ler minhas narrativas, compartilhando-as com todos. Delas percebi, ao “ler” minha trajetória, a minha situação no universo como ser humano e educadora. Relatou, ainda, a Parainfa, que somos pessoas singulares, porquanto temos nossa bagagem com diferentes valores e crenças. Com a Professora-Doutora Lorena, aprendi a apreciar os livros de Edgar Morin, escritor que fala sobre a necessidade de regenerar a política e a sociedade de forma humanizada. Sempre defendendo a aprendizagem da complexidade, a Professora me instigou a refletir sobre a transdisciplinaridade, o que possibilitou a aquisição da consciência do papel que tenho como educadora, o quanto somos complexos pelas formas diversas de ver o mundo. O Paradigma da Complexidade sempre foi o nosso “leme” na formação do Curso de Ciências da religião, pois foram as nossas falas com diferentes significados que me permitiram pensar e entender que o diálogo deve sempre estar presente, como requisito básico, na luta pela conquista de uma educação humanizadora. A educadora reforçou, que todos os sistemas educacionais são organizações vivas, lidam com seres humanos e precisam entender as fragilidades e dificuldades de cada um e, ciente disso, devem

investir nas potencialidades inovadoras. A Parainfa chamou a atenção para esses cuidados, pois são os cenários que se apresentam diariamente, fazendo parte da complexidade. As nossas trajetórias são complexas e cheias de significados, não podendo passarem despercebidas, haja vista que são elas que nos definem. A professora, sabiamente, lembrou Morin, enfatizando que fazemos parte do Cosmos e que existem, tanto os Deuses da inovação, quanto os da destruição, questionado sobre qual deles iremos escolher para a nossa vida? Sugerindo que optemos pelo Deus Eros, o qual nos fará buscar incessantemente o encantamento alicerçado no amor ao próximo. Concluindo seu discurso, enfatizou, a Parainfa, sobre a importância de participarmos da construção de uma sociedade mais ética, justa e, principalmente, feliz.

As narrativas produzidas pelas afilhadas, são carregadas de sentimentos de pertencimento, de um clima emocional que perpassa o tempo e o espaço. Quando a gente revisita o discurso, parece que o tempo parou, pois as emoções retornam fortemente na memória, nas lembranças vividas intensamente durante o curso e a colação de grau. Participo da formação de professores na modalidade de educação à distância desde 2005, através do projeto piloto em educação especial da UFSM. Confesso, que talvez tenha sido a pandemia da Covid 19, que provocou uma sensibilidade, um senso de responsabilidade maior do que as experiências anteriores.

Os memoriais revelaram inúmeras dificuldades em todos os sentidos. A Elisa Régia é de Manaus, vivenciou muitas perdas de pessoas da família como seus pais, entre outros familiares. Ela, inclusive, contraiu a doença e esteve gravemente enferma e foi resiliente para concluir o Curso.

Agradecemos a Deus, ao universo, aos Coordenadores do curso, a todo o Corpo Docente, aos Gestores do CTE, Gestores da UFSM, aos familiares pela dedicação, trabalho colaborativo, aos avaliadores do INEP pela avaliação do conceito quatro, gratidão a todos!

REFERÊNCIAS

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. F. (Eds.). **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação, 1988.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010 a.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. 2ª ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010 b.

JOSSO, M. C. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFERN, 2010c, pp. 9-16.

JOSSO, Marie-Christine Universidade de Genebra. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBPAB. Salvador.v.05. n.13.p. 40 -54.jan. /abr.2020

Morin, Edgar,1921- **A Cabeça bem -Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento/** Edgar Morin; Tradução: Eloá Jacobina- 8ª ed. – Rio de Janeiro. Bertrand,2003

Morin, Edgar- **Os Sete Saberes Necessários à educação do Futuro**-8. ed-São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO,2003.

ISBN 978-655376268-8



9

786553

762688