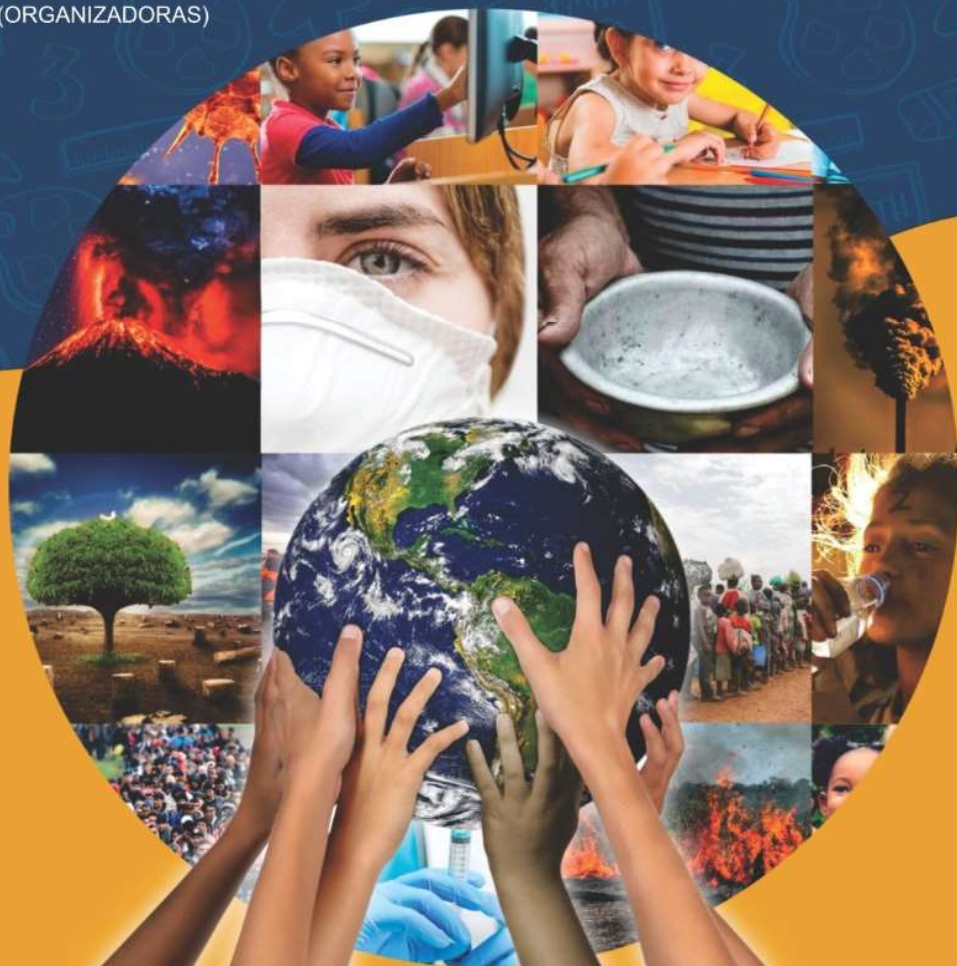


CRIATIVIDADE E RESILIÊNCIA: A EDUCAÇÃO SE REINVENTANDO EM TEMPOS DE CRISE

ALINE LIMA DA ROCHA ALMEIDA
BEATRIZ ALVES DE OLIVEIRA
ELISAMARA GASPAR DA SILVA
MAYARA MARIA ARIOTTI
(ORGANIZADORAS)



Ediuniarp

Aline Lima da Rocha Almeida
Beatriz Alves de Oliveira
Elisamara Gaspar da Silva
Mayara Maria Ariotti
(Organizadoras)

Criatividade e Resiliência

*a educação se reinventando
em tempos de crise*

Ediuniarp
Caçador
2021

Catálogo na Fonte
pela Biblioteca Universitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Criatividade e Resiliência: a educação se reinventando em tempos de crise. / - Aline Lima da Rocha Almeida; Beatriz Alves de Oliveira; Elisamara Gaspar da Silva; Mayara Maria Ariotti. (orgs.). – Caçador: Editora EdUniarp, 2021.

196 p.

Bibliografia

Livro digital

ISBN: 978-65-88205-07-5

1. Educação. 2. Criatividade. 3. Pandemia. I. Almeida, Aline Lima da Rocha. II. Oliveira, Beatriz Alves de III. Silva, Elisamara Gaspar da. IV. Ariotti, Mayara Maria. V. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

CDD: 370

Criatividade e Resiliência: a educação se reinventando em tempos de crise

ISBN 978-65-88205-07-5

Reitor

Prof. Dr. Anderson Antônio Mattos
Martins

Vice-Reitor Acadêmico e Vice-Reitor de Administração e Planejamento

Prof. Dr. Jolmar Luis Hawerth

Pró-Reitor do Campus de Fraiburgo

Me. Almir Granemann dos Reis

Secretária Geral

Suzana Alves de Moraes Franco

Secretária Acadêmica

Marissol Aparecida Zamboni

Conselho Curador

Alcir Irineu Bazanella
Carmen Lucia T Fabiani
Alceu Zardo
Claudinei Bertotto
Davi Pulkow
Fernando C. Granemann Driessen
Gilberto Seleme
Henrique Luiz Basso
Ilton Paschoal Rotta
José Carlos Tombini
José Gavioli
Leonir Antonio Tesser
Marlene Luhrs
Mauricio Busato
Moacir José Salomoni
Neoberto Geraldo Balestrin
Nereu Baú
Salen B. H. Elmessane
Saulo Sperotto
Telmo Francisco da Silva
Victor Mandelli
Vitor Hugo Balvedi
Vitor Hugo Mombelli

Conselho Fiscal

Elias Colpini
Ivano João Bortolini
Luiz Henrique Grando Padilha
Mauricio Carlos Grando
Reni Antonio Caramori
Terezinha Nunes Garcia

Capa e Diagramação

Agecom

Conselho Editorial da Editora UNIARP (Ediuniarp)

Editor-Chefe: Prof. Dr. Levi Hülse

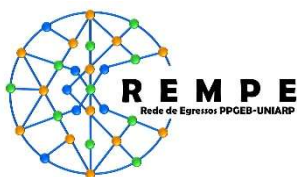
Membros

Dr. Adelcio Machado dos Santos
Dr. Anderson Antônio Mattos Martins -
UNIARP
Dr. André Trevisan - UNIARP
Dra. Cristina Keiko Yamaguchi - UNIARP
Dra. Ivanete Schneider Hahn - UNIARP
Dra. Rosana Claudio Silva Ogoshi -
UNIARP
Dr. Joel Haroldo Baade - UNIARP
Dra. Marlene Zwierewicz - UNIARP
Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha -
UNIARP
Dr. Saturnino de la Torre - Universidad
de Barcelona - ES
Dra. Maria Antônia Pujol Maura -
Universidad de Barcelona - ES
Dr. Juan Miguel González Velasco -
Universidad Mayor de San Andres - BO

Capa

Márcio Henrique Ribeiro da Silva Coelho

Esta obra conta com o apoio da Prefeitura Municipal de Caçador e da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e foi organizada pela Rede de Egressos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (REMPE - UNIARP). A obra atende um dos objetivos da REMPE que é o de favorecer a interação entre o Mestrado Profissional de Educação Básica (PPGEB - UNIARP) e a Educação Básica, valorizando iniciativas inovadoras desenvolvidas nas instituições de ensino.



ORGANIZADORAS



Aline Lima da Rocha Almeida

Mestre em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional da Educação Básica - PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP (2018). Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Gestão Escolar. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2011). Coordenadora da Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica - REMPE/UNIARP.

E-mail: linerocha5@yahoo.com.br



Beatriz Alves de Oliveira

Mestre em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Pós-graduada em Práticas Interdisciplinares –Dom Bosco. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) (2014). Atualmente exerce a função de Coordenadora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caçador.

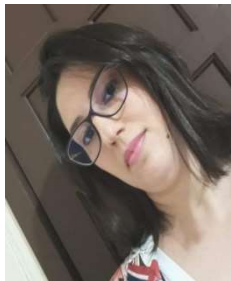
E-mail: beatriz.oliveira@cacador.edu.sc.gov.br



Elisamara Gaspar da Silva

Mestre em Educação Básica na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- UNIARP (2018); Especialista em Séries Iniciais e Educação Infantil pela Faculdade Dom Bosco(2017); Graduação em Pedagogia pela UNIARP (2014). Atua como gestora na EMEB Walsin Nunes Garcia na Rede Municipal de Ensino de Caçador-SC

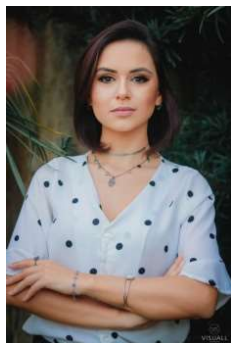
E-mail: elisamara.silva@cacador.edu.sc.gov.br



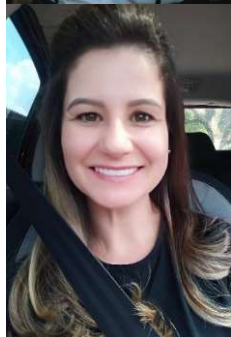
Mayara Maria Ariotti

Mestre em Educação Básica pela Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. Possui Pós-Graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2010). Atua como gestora da EMEB Pierina Santin Perret na Rede Municipal de Ensino de Caçador-SC
E-mail: mayara.ariotti@cacador.edu.sc.gov.br

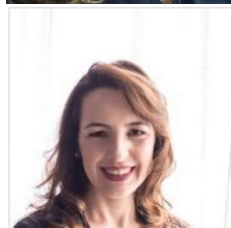
AUTORES



Amanda Grobe Raymundo
Licenciada em letras Língua Portuguesa (UNIVALI)
Curso de Especialização em Psicopedagogia (UNIVALI)
Professora do eixo de Comunicação do Instituto Crescer
Movimento e Cidadania
Itajaí - SC
E-mail: professoramandaraymundo@gmail.com



Ana Claudia Viero
Graduação em Pedagogia- Universidade do Contestado
Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais – UnC Campus
Caçador
Pós-graduada em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na
Educação Básica – IFSC Campus de Caçador
Secretaria Municipal de Educação
Caçador-SC
E-mail: anaclaudiaviero@gmail.com



Ana Dalva Andrade Zen
Pós-Graduação em Psicologia do Trabalho/UFPR
Graduação em Psicologia/PUC/PR
Secretaria Municipal de Educação de Marquinho/PR
São José dos Pinhais-PR
E-mail: anadalvaandrade@gmail.com.



Ana Paula de Lima Pires
Graduada em Pedagogia – UNOPAR
Mestre em Educação Básica – UNIARP
EMEB Pierina Santin Perret
Caçador-SC
E-mail: ana220pires@gmail.com



Andrielly Moraes de Oliveira Pereira
Graduação em Pedagogia
Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em
Educação Especial e Práticas Inclusivas
Especialização Educação Infantil e Anos Iniciais
EMEB Walsin Nunes Garcia-
Caçador-SC
E-mail: andrielly.pereira@cacador.edu.sc.gov.br



Beatriz Alves de Oliveira
Graduação em Pedagogia- UNOESC Campus de Videira- SC
Pós Graduada em Práticas Interdisciplinares –Dom Bosco
Mestre em Educação- Uniarp Campus de Caçador- SC
Secretaria Municipal de Educação
Caçador-SC
E-mail: beatriz.oliveira@cacador.edu.sc.gov.br



Carla Luciane Blum Vestena
Docente do PPGE Unicentro e UFPR
Pós-Doutorado pela School of Education, Durham University
Doutorado em Educação pela UNESP, Mestrado em
Geografia/UFPR
Graduação em Pedagogia/UFPR e Psicologia/Uniguairacá,
Guarapuava/PR
E-mail: cvestena@unicentro.br



Caroline Reck

Mestranda no programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná/ UNESPAR - campus de União da Vitória e em Licenciatura em Educação Especial pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI.

Especialização em Educação Especial e em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci/UNIASSELVI. Especialização em Neuropsicopedagogia/FAVENI.

Porto União-SC

E-mail: carolinerech1@gmail.com



Clarice Hauffe

Licenciatura em Língua Portuguesa

EMEB Pierina Santin Perret

Caçador -SC

E-mail: clarice.hauffe@cacador.edu.sc.gov.br



Claudia Aparecida Pereira dos Santos Boher

Graduação em Pedagogia, UNOPAR

EMEB Walsin Nunes Garcia

Caçador-SC

E-mail: claudiaboher2407@gmail.com



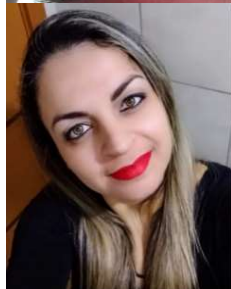
Daniela Cé da Costa
Licenciada e Bacharel em Engenharia Química (FURB)
MBA em Gestão Ambiental (PUC)
Coordenadora do projeto Empoderamento Juvenil e Cidadania.
Itajaí-SC
E-mail: gtfd@icloud.com



Eliane Scheffmacher
Graduada em Pedagogia-UNIARP
Mestre em Educação – UNIARP
Escola Municipal Princesa Izabel
Lebon Régis-SC
elienes.f.34@hotmail.com



Elisamara Gaspar da Silva
Licenciatura em Pedagogia
Mestre em Educação Básica- UNIARP
EMEB Walsin Nunes Garcia
Caçador-SC
E-mail: elisamara.silva@cacador.edu.sc.gov.br



Fabiana Kitiane Carneiro
Licenciatura em Pedagogia – UNESPAR
Mestranda em Educação Básica – UNIARP,
União da Vitória – PR
E-mail: fabicarneiro7@gmail.com



Fabricio de Carvalho
Bacharel em Administração de Empresas (IFES)
Licenciado em Artes Visuais (UNINTER)
Ator improvisador no Grupo Cia. Os Mequetrefes. produtor cultural do evento Bienal "Encontro de Improviso".
Professor do eixo do Mundo do Trabalho e de Teatro do Instituto Crescer Movimento Cidadania e Juventude (Itajaí-SC)



Giselia Antunes Pereira
Graduada em Pedagogia e Doutora em Educação
Instituto Federal de Santa Catarina
Criciúma-SC
E-mail: giselia.antunes@ifsc.edu.br



Gizele Nilzete Tomaz
Graduada em Pedagogia
Professora Responsável pelo Centro Educacional Dona Olga
Paulo Lopes-SC
E-mail: gizelentomaz@gmail.com



Idianara de Castro Valentini,
Graduação em Pedagogia, UnC
EMEB Walsin Nunes Garcia
Caçador-SC
E-mail: necavalente25@gmail.com



Jaqueline Regina de Oliveira
Graduação em Sistemas de informação com Complementação
Pedagógica em Informática
Pós Graduação em Tecnologias para Educação Profissional
EMEB Walsin Nunes Garcia
Caçador – SC
E-mail: jaqueline.regina@cacador.edu.sc.gov.br



Joelma Beraldin Padilha
Graduação em Pedagogia
Escola Municipal Rui Barbosa
Marquinho-PR
E-mail: jo-bpadilha@hotmail.com



Joely Leite Schaefer
Mestranda Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica
da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP
Especialização em Gestão Escolar (Administração, Supervisão,
Orientação e Inspeção) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-
FAVENI (2021); Especialização em Psicopedagogia Institucional pela
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da
Vitória-FAFI (2010);
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia,
Ciências e Letras de União da Vitória -FAFI (2009)
Porto União-SC
E-mail: joely.leite@gmail.com



Juliana Eleuterio Barbosa
Graduanda em Pedagogia/UNINTER
Secretaria Municipal de Educação
Marquinho-PR
E-mail: eleuteriojuliana23@gmail.com



Luana Rodakievis
Graduação em Pedagogia
Escola Municipal de Educação Básica Henrique Júlio Berger
Caçador- SC
E-mail: luana.rodakievis@cacador.edu.sc.gov.br



Luciana Aparecida Weber
Graduação em História e Geografia
Tecnologia em Design de interiores
Pós-graduação em História e Geografia
Mestranda em Educação
Instituição de trabalho: EMEB ULYSSES GUIMARÃES e EMEB
ALCIDES TOMBINI
Caçador-SC.
E-mail: lapweber5@yahoo.com.br



Luciane Catarina Carneiro -
Mestre em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do
Peixe - UNIARP Graduada em Pedagogia – UnC
Especialização em Educação Infantil e anos Iniciais com ênfase em
Ludopedagogia-CENSUPEG
Especialização Lato Sensu em Educação com ênfase em Práticas
Pedagógicas-IFC. CMEI Marinei Lopes
Caçador-SC
lucarneirovini@gmail.com



Madalena Pereira da Silva.
Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela
Universidade Federal de Santa Catarina.
Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de
Santa Catarina (2004).
Bacharel em Informática pela Universidade do Planalto Catarinense
(2002). Licenciada em Ciências de 1o Grau pela Universidade do
Planalto Catarinense (1999).
Lages – SC.
E-mail: prof.madalena@uniplaclages.edu.br



Maria Isabel de Bona Corrêa
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci/UNIASSEVI
Professora da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC.
Professora nas séries iniciais e 2ª Professora de turma na Escola Básica Dr. Ivo Silveira.
Paulo Lopes-SC
E-mail: isabeldbona@gmail.com



Michel Menegat Franco.
Graduado em Informática pela UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina;
Bacharel em Sistemas de Informação pela UNIARP - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.
Atua pela Rede Municipal como professor de laboratório de informática na EMEB Dr. Ulysses Guimarães.
Caçador - SC.
E-mail: michelmenegat@yahoo.com.br



Odair de Souza
Bacharel e Licenciado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina/ UNISUL.
Especialista em Gênero e Diversidade na Escola – GDE/UFSC e Mídias na Educação - FURG/RS.
Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina.
Professor de História nos anos finais na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC na Escola de Educação Básica Dr. Ivo Silveira.
Paulo Lopes-SC
E-mail: professorodair2014@gmail.com



Paula Alves de Aguiar
Graduada em Pedagogia e Doutora em Educação
Instituto Federal de Santa Catarina
São José-SC
E-mail: paula.aguiar@ifsc.edu.br



Roseli Salete Ferenc
Graduação em Pedagogia
Especialização em Ed infantil e séries iniciais,
EMEB Walsin Nunes Garcia
Caçador-SC
E-mail: rose_ferenc@yahoo.com.br



Rosemery Alves Cardozo Marinho
Mestranda Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica
da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP; Especialização
em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva pela Censupep
(2015).
Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná
(2014).
Porto União-SC
E-mail: merymarinho@hotmail.com



Sandra Mara de Andrade
Graduada em Ciências Políticas (UNIVALI)
Mestranda da Educação Básica (UNIARP- SC)
Secretária Executiva do Instituto Crescer Movimento Cidadania e
Juventude (Itajaí -SC)
Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas, Núcleo RIEC
ECOFOR
E-mail-andrademarasandra@gmail.com



Sandra Regina Bobalo Vujanski
Graduação em Pedagogia e Letras & Libras
CMEI Sebastião Batista de França
Marquinho PR
E-mail: sandravujanski@hotmail.com



Silvia dos Santos Castanheiro
Pedagoga
Especialista em fundamentos e organização curricular
EMEB Walsin Nunes Garcia
CAÇADOR-SC
E-mail: silviacastanheiro@outlook.com



Silvia Lais Cordeiro
Graduação em Pedagogia – UNESPAR
Mestranda em Educação Básica – UNIARP
União da Vitória – PR
E-mail: silvia_lais@hotmail.com



Sonia Andréa Rambo
Graduação em Pedagogia - Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
Pós graduação em Educação e Novos Paradigmas- Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte
EMEB Walsin Nunes Garcia
Caçador-SC
E-mail: soniaandreambo@yahoo.com.br



Suzana Pereira do Prado
Graduada em Sistemas de Informação e Matemática pela UnC - Universidade do Contestado;
Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci.
Atua pela Rede Municipal com turmas de Ensino Fundamental na EMEB Dr. Ulysses Guimarães e pela Rede Estadual na EEB Dom Orlando Dotti com turmas de Ensino Médio.
Caçador - SC.
E-mail: suzipprado@gmail.com



Talles Viana Demos

Professor de Química, Doutoramento em Educação Científica e Tecnológica (em andamento)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina



Tatiane Dassoglio

Pós-Graduação em Psicologia Clínica/PUC/PR
Graduação em Psicologia/ Uniguairacá
Secretaria de Educação de Marquinho- Pr
Marquinho PR
E-mail: tatianedassoglio@gmail.com



Vera Lúcia Simão

Doutorado em Educação e Sociedade pela Universidade de Barcelona - UB - Espanha (Reconhecido pela UFPR)
Mestrado em Investigação em Didática, Formação e Avaliação pela Universidade de Barcelona UB - Espanha (Reconhecido pela UFPR);
Especialização na Formação para o Magistério, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade do Vale do Itajaí UNIVALI; Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia Séries Iniciais pela Universidade Regional de Blumenau – FURB
Blumenau – SC
E-mail: vsimao2@gmail.com



Vilmar Bayer

Licenciatura em Letras Libras – UNIFAESP
Mestrando em Educação Básica – UNIARP
União da Vitória – PR,
E-mail: vilmarbayer@hotmail.com



Viviane Maira Pereira
Graduação em Pedagogia - UnC
EMEB Walsin Nunes Garcia
Caçador-SC
E-mail: viaira@hotmail.com



Yara Pinto Ferreira Kurutz
Pedagogia- UNASP
Pós Graduada em Práticas Interdisciplinares- DOM BOSCO
Mestre em Educação- UNIARP
Núcleo de Educação Infantil Castelo Encantado
Porto União-SC
educapu15@gmail.com

AUTORES ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Enzo Raitz

E-mail: enzo.raitz@cacador.edu.sc.gov.br

Felipe Lima Thomazi

E-mail: felipe.thomazi@cacador.edu.sc.gov.br

Gustavo José Bueno Assunção

E-mail: gustavo.assuncao@cacador.edu.sc.gov.br

Isabela Aparecida Dal Pizzol

E-mail: isabela.dalpizzol@cacador.edu.sc.gov.br

Schayane Caroline Nottar

E-mail: schayane.nottar@cacador.edu.sc.gov.br

Vitoria Medeiro França

E-mail: vitoria.franca@cacador.edu.sc.gov.br

Estudantes do 9ºano da Escola Municipal de Educação Básica Pierina Santin Perret-
Caçador-SC

SUMÁRIO

ORGANIZADORAS	5
AUTORES	7
AUTORES ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	19
APRESENTAÇÃO	24
 PARTE I	 26
 DIÁLOGOS	 27
Clarice Hauffe	
Enzo Raitz	
Felipe Lima Thomazi	
Gustavo José Bueno Assunção	
Isabela Aparecida Dal Pizzol	
Shayane Caroline Nottar	
Vitória Medeiro França	
 NASCENTES DE UM RIO	 35
Isabela Aparecida Dal Pizzol	
 MAIS UMA MADRUGADA FRIA	 36
Shayane Caroline Nottar	
 COMBINAÇÃO PERFEITA	 37
Felipe Lima Thomazi	
 COMO MUDOU...	 38
Gustavo José Bueno Assunção	
 O QUE TOCA MINHA ALMA	 39
Vitória Medeiro França	
 RÉDEAS DE GRIMPA	 40
Enzo Raitz	

RESILIÊNCIA É TORNAR-SE BAMBU!	41
Luciana Aparecida Weber	
PARTE II	44
CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS DE MESTRADO PROFISSIONAL PARA O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
Beatriz Alves de Oliveira	
Eliane Scheffmacher Felipus	
Luciane Catarina Carneiro	
Yara Pinto Ferreira Kurutz	
Marlene Zwierewicz	
Levi Hülse	
Joel Cezar Bonin	
RETRATOS DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	66
Paula Alves Aguiar	
Giselia Antunes Pereira	
Talles Viana Demos	
PARTE III	74
PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR “O MUNDO ENCANTADO DAS FLORES: PLANTANDO FLORES, CULTIVANDO EMOÇÕES E POLINIZANDO VALORES”	75
Gizele Nilzete Tomaz	
NAVEGANDO PELA HISTÓRIA DO RIO DO PEIXE	88
Elisamara Gaspar da Silva	
Jaqueline Regina de Oliveira	
Sonia Andrea Rambo	
CENÁRIOS ECOFORMADORES PARA BRINCAR, APRENDER E SE ENCANTAR: TRANSFORMANDO ESPAÇOS E ABRINDO POSSIBILIDADES	98

Caroline Reck
Joely Leite Schaefer
Rosemery Alves Cardozo Marinho
Madalena Pereira da Silva
Vera Lúcia Simão

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ADAPTAR-SE PARA EDUCAR - UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA 107**

Fabiana Kitiane Carneiro
Sílvia Lais Cordeiro
Vera Lúcia Simão
Vilmar Bayer

**PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR 'O MUNDO MÁGICO DO CMEI: UMA
TRILHA DE DESCOBERTAS' 113**

Ana Dalva Andrade Zen
Carla Blum Vestena
Joelma Beraldin Padilha
Juliana Eleuterio Barbosa
Sandra Regina Bobalo Vujanski
Tatiane Dassoglio

**MULHERES NEGRAS DE RESISTÊNCIA E O COMBATE À VIOLÊNCIA RACIAL
POR MEIO DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NA EDUCAÇÃO
BÁSICA 122**

Odair de Souza
Maria Isabel de Bona Corrêa

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR TECNOLOGIA INVISÍVEL 131

Amanda Gröbe Raymundo
Daniela Cé da Costa
Fabrício de Carvalho
Sandra Mara de Andrade

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: A HORTA EM NOSSAS MÃOS..... 140

Elisamara Gaspar da Silva
Viviane Maira Pereira

A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS EM TEMPOS DE CRISE NA PERSPECTIVA DA GESTÃO E DOCÊNCIA.....	149
Luana Rodakievis	

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	157
Caroline Reck	
Madalena Pereira da Silva	

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA - O USO DO KHAN ACADEMY NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	166
Suzana Pereira do Prado	
Michel Menegat Franco	

IMPLANTAÇÃO DE UMA COZINHA DE LAMA NA EMEB PIERINA SANTIN PERRET.....	174
Ana Paula de Lima Pires	

PROJETO TODO DIA É DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA.....	180
Andrielly Moraes de Oliveira Pereira	
Claudia Aparecida Pereira dos Santos Boher	
Idianara de Castro Valentini	
Roseli Salete Ferenc	
Sílvia dos Santos Castanheiro	

O BOSQUE DA MINHA ESCOLA: UM ESPAÇO DE VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADO	189
Ana Claudia Viero	
Beatriz Alves de Oliveira	

APRESENTAÇÃO

A obra “Criatividade e resiliência: a educação se reinventando em tempos de crise” foi escrita por autoras e autores que estão, dia após dia, superando desafios enfrentados durante a pandemia do SARS-CoV-2. São iniciativas que resultam da reinvenção de práticas e do fortalecimento da capacidade resiliente em meio ao caos.

Os capítulos constituem-se em oportunidades para a partilha de experiências criativas de docentes que têm se reinventado na busca de garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes mesmo com tantas dificuldades. É um instrumento de escuta da voz dos docentes a fim de que sejam reconhecidos e valorizados, pois mais, do que em qualquer outro tempo, a pandemia evidenciou a importância desse profissional na sociedade.

A obra foi organizada pela Rede de Egressos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (REMPE), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), de Caçador-SC, com a colaboração do Programa de Mestrado Profissional de Educação Básica (PPGEB-UNIARP) e da Secretaria Municipal de Educação de Caçador-SC.

Os relatos de experiência apresentados nesta obra são de práticas realizadas, especialmente, ao longo do ano de 2021, quando, ainda, enfrentava-se a pandemia, mas, desta vez, de volta ao chão da escola, equilibrando ensino remoto com o presencial e mantendo as normas de distanciamento vigentes. Esses relatos, evidenciam o grande potencial de docentes que não temem o novo e, ao se apoderarem de coragem e de ousadia, quebram paradigmas e constroem possibilidades para a metamorfose de suas práticas.

As experiências estão organizadas em 18 capítulos, sendo esses, por sua vez, organizados em três partes: a primeira expressa uma relação entre vivência e arte, revelando desafios docentes diante da pandemia e o compromisso como agir, além de 6 crônicas escritas por estudantes dos anos finais do ensino fundamental, a segunda apresenta experiências que resultam da interação do Ensino Superior e a Educação Básica, implicando tanto a pesquisa-ação como práticas de estágio supervisionado; a terceira sistematiza iniciativas

desenvolvidas na Educação Básica e que evidenciam o compromisso docente com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras.

Na primeira parte, apresentam-se crônicas que trazem a reflexão sobre a importância da resiliência na educação e o quão desafiador é o papel docente, principalmente em tempos pandêmicos. Dela, participam docentes e estudantes do Ensino Fundamental.

A segunda parte constitui-se por dois capítulos: enquanto o primeiro apresenta pesquisas desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica e que envolvem instituições de Educação Infantil, o segundo aborda uma experiência de estágio supervisionado na qual se utiliza a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

A terceira parte é compõe-se por 14 capítulos com experiências de docentes da Educação Básica valorizando iniciativas metodológicas inovadoras. São capítulos que, apesar de condições específicas em função do contexto e das demandas locais, caracterizam a transição de práticas disciplinares para perspectivas transdisciplinares e ecoformadoras, priorizando uma educação complexa e humanizadora.

Espera-se que essa obra possa instigar educadores e educadoras de diferentes lugares a se reinventarem, contribuindo para a superação dos desafios atuais e futuros. E que, assim como as abelhas realizam o trabalho de polinização, as iniciativas apresentadas possam polinizar novas práticas, ampliando mudanças na prática pedagógica e no contexto educacional. Como afirma Morin (2011), as grandes transformações são verdadeiras metamorfoses, as quais passam por um processo longo e doloroso, mas surpreendente. Que possamos juntos surpreender sempre!!!!

Aline Lima da Rocha Almeida
Beatriz Alves de Oliveira
Elisamara Gaspar da Silva
Mayara Maria Ariotti
(Organizadoras)

PARTE I

DIÁLOGOS

Clarice Hauffe

Enzo Raitz

Felipe Lima Thomazi

Gustavo José Bueno Assunção

Isabela Aparecida Dal Pizzol

Shayane Caroline Nottar

Vitória Medeiro França

EMEB Pierina Santin Perret – Caçador

Introdução

*Escrever é uma salvação. Salva a alma
presa, salva a pessoa que se sente inútil,
salva o dia que se vive e que nunca se
entende a menos que se escreva
Clarice Lispector*

No início do ano de 2020, no contexto de formação continuada, aconteceram intensos debates relativos ao planejamento letivo. Algumas das principais questões, tendo em vista a nova perspectiva pandêmica, eram: como ajustar a prática pedagógica à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? O que fazer? Como sobreviver? Como continuar o trabalho pedagógico?

A solução imediata para esses problemas surgiu por meio de aulas remotas. Assim, a tecnologia adentrou profundamente a escola, conectando estudantes e professores. No entanto, como nem todos têm acesso a esses recursos, houve também um aumento da desigualdade. Por esses motivos, foi muito desafiante e desgastante essa brusca e necessária mudança na educação.

Em 2021, as aulas presenciais retornaram, mas com regras sanitárias de distanciamento. Na EMEB Pierina Santin Perret, em Caçador, Santa Catarina, o 9º ano é a maior turma da escola, com 34 alunos. Medo! Incerteza! Nesse

contexto, eu, na verdade, estou diante de três turmas: a turma A numa semana (13 alunos), a turma B (13 alunos) na outra e a turma C (8 alunos) remota. Da turma C, apenas 3 alunos assistem às aulas transmitidas online, os demais retiram o material impresso, fazem as atividades e as devolvem.

Então, durante esse período, eis que chega o convite para participar da Olimpíada de Português. Aturdimento, surpresa! Como assim? Olimpíada em tempo de pandemia? Um contexto complicado. Portanto, com as turmas multiplicadas por três, o trabalho também estava multiplicado por três, pois era preciso pensar, planejar e executar as aulas para o ensino híbrido, ou seja, para atividades presenciais e remotas. Além disso, a tecnologia, que tanto facilita e encanta o trabalho pedagógico, por vezes também nos enredava em tramas burocráticas que esfumaçam nosso tempo. Nessa situação, ouvi o relato de colegas afirmando que não participariam do processo por causa do excesso de trabalho. Que pena!

Relato de experiência

Procrastinei. Refleti. Na sala de aula, sentia aquela vibração, aquela energia fluindo dos alunos. Como não partilhar minha experiência, logo eu que já fiz outras travessias, no gênero crônica, nas edições anteriores da Olimpíada?! Sim, participarei! Conversei com a diretora Mayara Ariotti. *“Conte comigo e com a equipe pedagógica. A minha turma do mestrado pretende lançar um e-book de divulgação das produções textuais dos alunos e professores das escolas públicas. Que tal publicar os textos escritos na Olimpíada?”* Excelente ideia!

De volta à sala de aula, li a crônica “Do outro lado da Rua”, escrita pela ex-aluna Elikén Priscila Ribeiro, finalista da Olimpíada de 2012. Estranha coincidência. O texto trata sobre o cemitério, sobre a morte em tom lírico e melancólico, no mesmo tom da realidade presente. Todos acompanharam atentos a leitura. Impactados. Então os desafiei a escrever uma crônica com a mesma maestria na 7ª Olimpíada de Português. “Crônica? O que é isso? Como vamos fazer?” “Vocês sabem muito. Lembram quando estudamos o mito Cronos no sétimo ano?...” Com esse resgate, fiz o mapeamento dos conhecimentos prévios da turma. Percebi alegria, empolgação nos olhos brilhantes. Também resistência, desconfiança... Conversamos sobre o percurso a ser trilhado e sobre a importância do trabalho coletivo com distanciamento. Combinamos de

registrar nossa caminhada no “caderno da turma”. Assim, cada dia um aluno relataria a experiência vivenciada na oficina, enquanto eu também faria os meus registros.

Em épocas de crise, o ser humano foca no essencial para a sobrevivência. Isso ocorreu durante algum tempo na pandemia (*lockdown*), em que somente as atividades essenciais funcionavam. Do mesmo modo, com o tempo reduzido pela metade, fiz o planejamento das oficinas pensando em atividades essenciais para a apropriação do gênero crônica.

Assim, iniciamos o trabalho por meio de uma pesquisa. O que é crônica? Quais as suas características? Como ela pode ser estruturada? Ademais, elaboramos uma lista com cronistas brasileiros renomados. Nesse estudo, dialogamos com “A última crônica”, de Fernando Sabido, em que o autor nos coloca frente à perspectiva da escrita do gênero: a observação atenta do cotidiano, o mergulho na memória, o episódio escolhido e a expressão de um ponto de vista singular e original, que recolhe da vida diária “algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida”. Ficamos encantados! Sensibilizados! Os alunos, com a beleza do texto, e eu, com a reação deles. Dessa maneira, fomos ampliando o repertório, estudamos ainda crônicas de outras épocas e tons, como “Ser brotinho” e “O carioca e a roupa”, de Paulo Mendes Campos, “Do rock”, de Carlos Heitor Cony, “O homem rouco” e “Pavão”, de Rubem Braga.

Depois disso, chegou o momento da escrita da primeira crônica. Para tanto, era preciso desanuviar o olhar. Então, ainda dialogamos com Otto Lara Rezende, através da crônica “Vista Cansada”, e com os poetas Fernando Pessoa, em “Meu olhar é nítido como um girassol”, e Mário Quintana, em “O olhar”. Eles nos chamam a atenção para o fato de que a rotina “embaça” nossos olhos, por isso deixamos de perceber nitidamente o que está ao nosso redor. Assim sendo, para “desembaçar” nossas vistas, é preciso enxergar o mundo com a curiosidade, com a atenção, com a ternura de uma criança, de um condenado, de um poeta, de Deus, ou seja, é preciso reacender a capacidade de maravilhar-se frente ao cotidiano. Por conseguinte, foram listados 10 fatos ou imagens do cotidiano, dignos de crônica, segundo a percepção de cada aluno.

Para a escrita, recordamos a postura de Fernando Sabino frente o ato da escrita da crônica. Logo, as palavras começaram a enfileirar-se no papel e os

textos foram ganhando expressão. Após a leitura das produções, percebi a pertinência dos fatos narrados, sensibilidade, emoção, beleza. Por outro lado, alguns alunos, tanto do presencial, quanto do remoto, escreveram muito pouco. Outros fizeram uma excelente introdução, porém sem desenvolvimento, nem conclusão. Houve também textos líricos, escritos em forma de poema. Em outros não era possível enxergar o município. A linguagem, o modo de dizer, ainda muito generalizado, demonstrava carecer de autoria. Havia ainda incorreções na ortografia e na pontuação, além de dificuldades em acertar o tom.

Frente a esse quadro, após atenta análise, optei por, nas oficinas, focar no trabalho com a linguagem, com o objetivo de qualificar a expressão das ideias dos estudantes e desenvolver sua autoria. Ademais, estimei o uso do vocabulário regional, o que facilitou a introdução do cotidiano e do município no texto. Tudo isso foi aliado à atenta observação dos elementos que constroem o tom da crônica, uma vez que os alunos reconheciam rapidamente o reflexivo e o lírico, porém era difícil identificar o humor e a ironia.

Assim, nos aproximamos das figuras de linguagem, conceituando e exemplificando metáfora, comparação, eufemismo, antítese, hipérbole etc. Para melhor compreensão, dialogamos com Paulo Mendes Campos em “O amor acaba”, um exemplo extremo de lirismo, e também com Armando Nogueira em “Peladas”, cujo tom lírico apresenta-se salpicado com ironia. Em ambos os textos, identificamos as figuras de linguagem e o modo como elas transfiguram uma ideia comum numa imagem artística desenhada com palavras. Nessas leituras, duas metáforas, em especial, chamaram a atenção: “O amor acaba em salas esmaltadas com sangue, suor e desespero” e “No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança”.

Na introdução ao estudo de “Peladas”, realizamos pesquisa sobre o jargão do futebol. Além disso, refletimos sobre a importância de conhecer o repertório de palavras de um determinado grupo social ou profissional a fim de compreender a realidade das pessoas que dele fazem parte. Dessa forma, entendemos a necessidade de pesquisar nosso jargão regional para mostrar, também através dele, o lugar onde moramos. Fizemos isso observando atentamente a prosa dos moradores locais e pesquisando na internet.

Continuamos a garimpagem de figuras de linguagens. Nosso próximo diálogo foi com Machado de Assis em “Um caso de burro”. Nessa atividade,

desvendamos como, empregando o eufemismo e a hipérbole, o autor constrói a fina ironia, por meio da qual escancara as relações de dominação e submissão (escravidão) na capital do Brasil nos primórdios da era republicana. Machado também foi inspirador pelo fato de que o tema de toda sua obra foi o cotidiano dos moradores do Rio de Janeiro. Portanto, por nossa missão ser expressar numa crônica o cotidiano do nosso município, essa obra contribuiu sobremaneira.

Em outro passo adiante, dialogamos com Moacyr Scliar, em “Cobrança”. Com esta, percebemos que é possível escrever uma crônica a partir de uma notícia de jornal. Ademais, entendemos que através da linguagem podemos tecer diálogos com humor e ironia. Assim, mais um recurso emerge: o elemento surpresa.

Chegou, então, o momento da preparação para a segunda escrita. Nele, dialogamos com Ivan Ângelo em “Sobre a Crônica”. Com base nesse texto, lemos, refletimos, destacamos as características do gênero, em consonância com tudo o que já havíamos estudado. Nessa etapa, evidenciamos especialmente “Os elementos que funcionam na crônica: humor, intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância, solidariedade”. Como incorporá-los no texto? Além disso, lemos algumas crônicas escritas pelos alunos do 9º ano em 2019, analisando a presença ou ausência desses elementos, as figuras de linguagem, o vocabulário, o enredo, o foco narrativo, as personagens, o tom e como o lugar onde vivemos transparece nos textos.

Ainda, para motivar essa escrita, conversei com a colega Cristiane Andrique, responsável pelo laboratório de informática, e fizemos uma seleção de fotos do município, tanto da cidade, como do interior, mostrando a paisagem natural, cultural e humana. Dessa maneira, recordamos o modo como os cronistas e poetas percebem a realidade. E, com esse olhar, observamos atentamente cada foto. Partilhamos descrições, opiniões e impressões. Sobre essa experiência, a aluna Ana Júlia escreveu “Foi um momento memorável”. Além disso, cada aluno já tinha o álbum de fotos, notícias, curiosidades, organizado em pasta ou no celular. Então os convoquei a lançar um olhar atento para a realidade, abrir o arquivo da memória e selecionar um episódio digno de uma crônica. Recordamos Fernando Sabino. Chegou o momento de nos colocarmos na mesma situação dele para escrever “A última crônica” (por enquanto!). Mais uma vez, as palavras foram se enfileirando nas linhas visíveis e

invisíveis, carregando consigo fragmentos de todos os diálogos realizados durante o processo.

Então, os textos chegaram às minhas mãos (não todos). Fiz atenta leitura e algumas observações, destacando aspectos positivos e o que poderia ser melhorado. Estudamos o roteiro de revisão. Para compreendê-lo melhor, revisamos outra crônica de 2019 e reescrevemos coletivamente uma parte dela. Por fim, cada um fez o aprimoramento do próprio texto. Avaliamos o percurso realizado. “Esforço gera resultado.” (Enzo). “Desafio aceito; vitória conquistada.” (Eduarda). “A crônica emociona o leitor, deixando-o pensativo sobre a vida.” (Igor). “A sabedoria não vem do acerto, mas, sim, do aprendizado com os erros.” (Thyfani). “Um pouquinho menos conteúdo, muito conteúdo sobrecarrega a gente.” (Ari). “Mesmo enfrentando dificuldades, podemos atingir nossos objetivos.” (Isabela). E celebramos, com satisfação, nossa travessia na 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa.¹

Acolhi (colhi), com generosidade, os frutos do nosso trabalho. Alegria! Gratidão! O conhecimento partilhado nas oficinas transpareceu nos textos. Em alguns com mais intensidade. Em outros menos. Cada um deixou impresso nas palavras e na memória a experiência vivenciada durante o processo. Estou convencida disto: a aprendizagem é feita de experiências, quanto mais ricas e significativas, melhores. Diante da provocação que cada desafio impõe, mobilizamos nossos conhecimentos, os testamos, descartamos alguns e construímos outros. A apropriação do conhecimento é dialética, não linear. Explica-se, assim, por que nem sempre o último é o melhor texto produzido pelo aluno na Olimpíada. Há a interferência de muitas variantes, objetivas ou subjetivas.

Não obstante minha relutância inicial, foi incrível ter vivenciado esta aventura com meus alunos. Fizemos nossas escolhas. Traçamos o caminho. Poderíamos ter percorrido outro caminho, visto outras paisagens, vivenciado outras experiências. Poderíamos ter convidado nosso colega, o professor Márcio Góes, cronista, para partilhar sua prática com a escrita. Poderíamos ter apreciado poemas gaúchos e nativistas para incrementar o jargão regional. Poderíamos ter estabelecido outros tantos e enriquecedores diálogos. Há tantas

¹ Está em andamento a digitação dos textos para o lançamento de um e-book.

possibilidades... Mas, dadas as circunstâncias, nos mantivemos na esfera do essencial.

Considerações finais

Agora compreendo com maior nitidez a importância da realização dessa Olimpíada. Ela se configura como um espaço de diálogo, de resistência frente à nuvem do negacionismo (*fake news*) que encobre o bom senso e a inteligência. Afinal, como mediar o conhecimento num contexto paradoxal em que, ao mesmo tempo em que se nega a ciência, ela é que salva a vida? (Ao ser vacinada, vivi a emoção de conquistar o futuro e o orgulho de pertencer a um país que tem o SUS e os institutos Butantan e Fiocruz). No entanto, continuamente somos confrontados com novos desafios. Assim, frente a eles, a ação pedagógica vai delineando novos contornos a fim de proporcionar ao maior número possível de brasileiros o acesso ao conhecimento.

Além disso, esse também é o espaço do protagonismo da escola pública, de nós, professores, de todos os estudantes, do povo brasileiro. Nele, afirmamos nossa identidade e escrevemos nossa História; e não nos intimidamos frente às reformas que, por um lado, encolhem nossos direitos, por outro, reforçam privilégios. Nesse espaço, somos a nação da multiplicidade, da diversidade natural e humana. Essa é verdadeiramente a nossa maior riqueza. E sabemos que o conhecimento científico, a arte, a ética, o respeito aos nossos pactos coletivos (instituições e Constituição) são instrumentos fundamentais para a construção da cidadania e para o rompimento de um modelo social assentado sobre a desigualdade e o autoritarismo.

Desse modo, em tempos de isolamento, de distanciamento, sinto a segurança de ser parte da imensa rede de profissionais que, na labuta diária, em condições de trabalho precárias, junto aos estudantes, com a própria vida, escrevemos a crônica da educação no Brasil.

Referências

BRASIL. **Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2021. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2021

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

NASCENTES DE UM RIO

Isabela Aparecida Dal Pizzol

EMEB Pierina Santin Perret – Caçador

Caro leitor, hoje irei lhe contar a minha história. Eu sou o morador mais antigo desta cidade. Você mesmo já me conhece muito bem! Eu já vi de tudo aqui. Vi esta cidade nascer. Vi cada estrada ser construída. Escutei o barulho do trem rosnando sobre os trilhos de ferro. Ouvi o grito das araucárias eclodindo no ar toda vez que tocavam o chão.

Senti o gosto do sangue escarlate do caboclo do Contestado se misturando com minhas águas, após terem suas vidas roubadas. Escutei o barulho de pontes serem lançadas sobre mim. Vi o céu ficando cinza quando as chaminés lançavam ao alto seus rolos de fumaça.

Escutei os estalos dos pinhões ao caírem na terra e a algazarra dos piás correndo para catar o pinhão. Vi a geada estender o manto branco em minhas margens e o suave sereno umedecendo as plantas na madrugada.

Mas agora, olhando pra mim mesmo, me vejo acabado. A vida que habitava em mim sumiu. Minhas águas já não brilham tanto. Estou ficando lento. Mesmo sendo um ser perene, talvez minha hora da partida esteja chegando. Não me deixem morrer, pois, se eu morrer, vocês irão junto comigo. Mas, eu irei renascer novamente...

MAIS UMA MADRUGADA FRIA

Shayane Caroline Nottar

EMEB Pierina Santin Perret – Caçador

O frio combina com o Sul e o Sul combina com o frio. É nessa estação do ano que nossas almas se aquecem e nos confortam. O termômetro da cidade está medindo cinco graus negativos. Nas ruas quase vazias, os casacos arrastam os poucos viventes que estão vagando na calada da noite como assombrações. Está claro que teremos mais uma madrugada gelada. O pinhão na chapa, o chimarrão aquecendo a alma encarangada de quem o saboreia, a geada, as botas, as luvas, as tocas, as jaquetas... Isso, sim, é um baita inverno!

Lá do alto, vejo a cidade. Avisto a catedral, o rio do Peixe, o museu do Contestado, o trem. Vejo também uma árvore sem folhas que o vento frio balança com tanta força, dando a impressão que quer esgualpear a coitadinha. Lá do alto, a cidade extremamente branca é magnífica, parece estar coberta de algodão. Isso me transmite tanta paz e ternura! Ainda bem que sou do Sul!

O inverno não é apenas pegar um cobertor mais quente e guardar as mantinhas. Não é apenas vestir um casaco e andar se queixando da temperatura. Mas também é fechar os olhinhos, sentir o vento frio, o cheiro da lenha queimando, a quentura do quentão. Quem sabe até despertar uma lembrança da infância, assistir a um filme, ler um livro? Momento especial. É claro que o inverno é aconchegante, basta saber aproveitá-lo. Ainda bem que sou do Sul!

COMBINAÇÃO PERFEITA

Felipe Lima Thomazi

EMEB Pierina Santin Perret – Caçador

Chimarrão e pinhão, combinação perfeita que conforta o corpo e a alma. Vamos nos esquentando ao redor do fogão à lenha nas noites frias de Caçador. Não há nada melhor; onde há chimarrão existe amizade, um povo que sabe que a maior felicidade te faz rico em qualquer chão.

O chimarrão torna meus dias mais doces, com menos chateações, ainda mais se o saborearmos no Parque Central. Pode ser num calor de quarenta graus ou num típico frio de cinco graus negativos. Para tomar um bom chimarrão não tem hora nem lugar, ele me aquece no inverno e me refresca no verão.

Ó majestosa araucária, janela para a alma era te ver assim soberana, arranhando os céus, mas o progresso não para. Araucária velha, a cidade caçadorenses quer ser vertical. Majestosa araucária velha, não mais majestosa no meu horizonte de brisa fresca; não mais soberana entre o dourado céu. Destronada, súdita e vencida seu destino será inevitavelmente horizontal.

COMO MUDOU...

Gustavo José Bueno Assunção

EMEB Pierina Santin Perret – Caçador

Um dia desses, eu saí com minha família, estávamos indo para um local bem conhecido na minha cidade, o Parque Central. O lugar é muito bonito e grande. Lá dá para caminhar, andar de bicicleta, skate, patins... O que me marcou mesmo foi que o parque estava vazio, não havia crianças correndo ou brincando. Realmente naquele deserto nada me chamava a atenção até que... um carro estacionou na calçada, e desembarcou uma família, trazendo uma bola. Não pensaram duas vezes, logo começaram a jogar. Naquele momento, fiquei imaginando como é bom que ainda existam crianças brincando na rua e não aprisionadas em jogos online. De repente a bola estourou. Todos acharam graça e riram muito. No final do dia, a família se reuniu para descansar, estavam suados como se tivessem corrido uma maratona. Quando os pais decidiram que era hora de ir, o filho deu uma última olhada para o lugar onde eles jogaram bola, como se fosse um adeus telepático.

O QUE TOCA MINHA ALMA

Vitória Medeiro França

EMEB Pierina Santin Perret – Caçador

Certa noite, andando pelo Parque Central, olhei para o céu por um instante e lá estavam elas com seu lindo brilho, chamando minha atenção, enquanto continuo a caminhar. Quando passo pela ponte do Amor, lá estão elas flutuando na água do Rio do Peixe. Só de vê-las, já fico a me encantar.

Nas noites de breu, fico com o coração na mão! Ou quando estou em exaustão! Só seu brilho me acalma, é de tocar minha alma. Ao acordar no pulo à noite, só com o medo a me acompanhar! As sombras querem me sufocar! E lá estão vocês a me libertar!

Quando o céu tempestuoso lá fora está, o som dos trovões vem me atazanar, abro a janela para a chuva olhar, e vejo os raios o céu a cortar, muitos sustos venho a levar! Onde estão vocês? Será que as verei novamente quando andar sobre os trilhos do trem? Ou terei que ir além? Sei que em meus sonhos as acompanharei.

Ei, vocês aí, as luzes da minha cidade, estão no céu para me guiar? Ajudar-me a um caminho traçar? Têm histórias para me contar? Ou só estão aí para me provocar? Por que a vocês decidi me entregar? Um brilho intenso vem me acalmar e minha alma tocar. Por que decidi me viciar?

RÉDEAS DE GRIMPA

Enzo Raitz

EMEB Pierina Santin Perret – Caçador

Ela é tão linda, tão cheia de vida que até chega a ofuscar os olhos com espécies nativas, seja em flora ou fauna, seja em terra ou água. Assim era. Hoje já não é mais a mesma. Porque o homem, de tão jaguara que é, não pode ver uma araucária em pé!

Hoje ela não passa de uma floresta situada no meio-oeste de um estado friorento. Ela apenas mantém as rédeas como uma pequena grimpá seca. Aquela grimpá usada para acender o fogo de chão, durante a passagem do inverno-sarna em pleno julho, quando nos deliciamos com um mate e um entrevero feito em caçarola de ferro.

Agora não é possível juntar os pinhões caídos, enquanto se lagarteava no sol. Já que não tem pinhão para juntar nem guri para fazer a sapecada. Nem os próprios barrigas verdes se importam como antes.

Antes a cachoeira era aberta para todos, no entanto agora ela se protege do câncer humano. Assim como as células cancerígenas devoram o homem por dentro, o homem-câncer apodrece o fundo do rio. A água caindo era um espetáculo, tamanho espetáculo que o próprio público o destruiu.

Hoje em dia a Floresta Nacional de Caçador só sobrevive por determinação própria e de quem possui cérebro suficiente para entender que ela não é infinita. A mesma floresta que sentia cada machadada que recebia para erguer uma cidade que não iria conhecer. A mesma floresta que foi campo de batalha durante a Guerra do Contestado.

Qual o limite do egoísmo humano? Sendo que, antes, na Guerra, no meio do combate, o caboclo era protegido pela araucária. Porém hoje em dia, tampouco há caboclo e araucária para nos proteger!

RESILIÊNCIA É TORNAR-SE BAMBU!

Luciana Aparecida Weber

EMEB Ulysses Guimarães / EMEB Alcides Tombini – Caçador

Resiliência, diz-se que esta palavra “emprestada” da Física é a capacidade de nos adaptarmos às mudanças (involuntárias) que surgem. No entanto, posso apresentar uma expressão ajustada para esta palavra: resiliência é tornar-se bambu! Ainda, resiliência poderia ser considerada como uma prática de reinventar-se? Estou aqui pensando.

Há um tempo (relativamente curto), em 2020 li um artigo sobre esse assunto. Não me recordo da data correta, mas lembro dos fatos que me levaram a pesquisar sobre o assunto. Era o mês de março, mês de meu “querido” aniversário e quando a estressante pandemia “covídica” atingiu minha cidade, Caçador-SC (olha só, acabei de criar uma palavra! Aurélio, me chama! Desculpem, sou um tanto debochada). Um aniversário péssimo, que aqui não discutiremos, assim como o momento de expectativas tenebrosas sobre os rumos de tudo no país, incluindo a educação: como iríamos lecionar com todo o caos que nos engolia?

Na escola, havia conversas nos corredores, nas salas, nos grupos midiáticos sobre hipóteses, algumas desesperanças, algum otimismo, enfim, tudo ao redor do assunto covid-19. Em algum momento, ouvi alguém mencionar a palavra resiliência. Eu já a tinha ouvido muitas vezes, mas nunca averigui de fato quais eram as aplicações cotidianas desse conceito. Foi então que, numa tarde, cheguei em minha casa e pesquisei, entre outros assuntos, a tal palavra resiliência.

Dentre os textos que li, um me chamou a atenção. O título era algo como “As 10 lições do Bambu” (SBIE, 2019). O que me vem na memória é que não havia menção de autoria. No artigo, quem o escreveu iniciou o texto com uma conversa entre dois personagens, um avô e seu neto. Nela, o jovem ou a criança questiona o avô sobre o bambu não quebrar mesmo enfrentando grande tempestade, e o idoso, com toda a sabedoria que lhe cabe, responde ao neto lhe dizendo que o bambu teve a humildade de se curvar na hora da tempestade. Interessante!

Na sequência do escrito, as tais lições nos são apresentadas. Algumas delas serão mencionadas e parafraseadas neste texto, mescladas com a “humilde” experiência que vivenciei ao lecionar durante a pandemia. Mas, vou indicar apenas as que mais me chamaram a atenção. E, sendo sincera, preciso ser, né gente! São as que rememoro e que tenho anotadas em uma antiga agenda, *sorry!*

Desse modo, apresento-as. A primeira: “o que parece fraco pode ser forte”. A segunda, “curve-se, sem quebrar”. A terceira: “tenha raízes fortes, mas seja flexível”. A quarta e, para mim, difícilíssima no contexto que enfrentamos: “tenha paciência”. A quinta, que me deixou dias refletindo: “encontre a sabedoria mesmo no vazio”. As seguintes são: “comprometa-se com seu desenvolvimento”, “valorize as relações que têm com sua equipe”. E, por fim, a que faz ligação direta com o “conceito emprestado”: “reerga-se sempre”.

Voltando para a história dos personagens, o menino fica impressionado com a queda de uma figueira, grande, imponente, durante a tempestade e percebe que o bambu, que é franzino quando próximo à árvore frondosa, está no mesmo lugar. Logo, o primeiro ensinamento é que subestimar alguém é um erro, ou seja, não devemos elevar muros no meio do caminho da aprendizagem.

A segunda e a terceira lição exibem a seguinte ideia: nas desventuras diárias, nos sustentemos humildes, nos “arqueando” quando necessário. Mas, ao mesmo tempo, sempre estejamos de pé, projetando aos que estão em nosso entorno que, como o bambu, temos raízes sólidas. Isso nos instrui para o aprendizado da flexibilidade.

A seguinte é uma das preleções, no meu ponto de vista, mais complexas no mundo contemporâneo: ter paciência. O bambu leva anos de crescimento até poder ser destinado a suas devidas utilizações. Sacou, né? Nada de imediatismo, principalmente na área educacional. Temos de lembrar que, cada aluno, assim como nós, profissionais da educação, tem seu tempo para “germinar e desenvolver” ideias, planejamentos e outras atividades laborais. No entanto, sei, companheiros, é difícil! Se desse para comprar, seria uma maravilha!

Sobre o ensinamento de encontrar sabedoria no vazio, me vi pensativa. Analogia estranha! Situando a lição: é importante perceber que o caule do bambu é oco. O que posso dizer que aprendi com isso seria que egos muitas

vezes nos preenchem de tal modo que nada mais é concebível de se aprender. E aqui podemos relembrar da célebre frase do sábio Sócrates: “só sei que nada sei”. Ou o ditado popular: “morro, mas não vejo tudo”. Portanto, impossível saber tudo, pois seguidamente novos saberes nos são lançados sobre os mais diversos assuntos! Logo, não ser orgulhoso significa estar aberto, melhor, escancarado a novos horizontes. Isso, na educação, é imprescindível.

Por fim, as lições seis e sete, respectivamente: buscar sempre melhorar seu desempenho pessoal, profissional ou naquilo que queira desenvolver. Isso é magnífico! Pois sabemos que, quando melhoramos, tudo o que está em nossa volta também segue o mesmo percurso. Outra lição muito importante é jamais deixar de lado o exercício da cooperação. Isso é de extrema relevância na educação, em que todos nós, professores, técnicos e estudantes, somos uma comunidade, carecemos uns dos outros. Então, sem competição galerinha!

E agora a lição de reerguer-se. Isso envolve aceitar suas extenuações e expor as vulnerabilidades a outras pessoas, ações nada fáceis, pois, de modo geral, não temos a intenção de nos mostrar frágeis. Este ato é o mais icônico do bambu: passar pelas adversidades e, depois, pôr-se ereto. Que assim todos nós, profissionais da educação e nossos queridos alunos, mantenhamo-nos. Reerguendo-nos depois de tempos ruins. No entanto, penso eu que somente com a busca pelo autoconhecimento podemos derrubar as muralhas que a vida nos impõe.

Então, meus “colegas bambus”, vamos nos adaptar aos novos tempos. Eu, em sala de aula e remotamente, estou usando jogos online, e vocês? Vou explicar sobre minha didática e planejamento. Opa! Melhor, não. Vou deixar para o próximo e-book. Bons ventos a todos!

Referências

SBIE. **As 10 lições do bambu e o que podemos aprender com elas**. São Paulo: Equipe Sbie, 2019. Disponível em: <https://www.sbie.com.br/blog/as-10-lico-es-do-bambu-e-o-que-podemos-aprender-com-elas/>. Acesso em: 14 set. 2021.

PARTE II

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS DE MESTRADO PROFISSIONAL PARA O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Beatriz Alves de Oliveira

Secretaria Municipal de Educação – Caçador
Centro de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa – Caçador

Eliane Scheffmacher Felipus

Escola Municipal Princesa Izabel – Lebon Regis

Luciane Catarina Carneiro

Centro de Educação Infantil Marinei Lopes – Caçador

Yara Pinto Ferreira Kurutz

Núcleo de Educação Infantil Castelo Encantado – Porto União

Marlene Zwierewicz

Levi Hülse

Joel Cezar Bonin

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) – Caçador

Introdução

*[...] soluções existem, proposições inéditas
surgem nos quatro cantos do planeta, com
frequência em pequena escala, mas sempre com
o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de
transformação da sociedade (MORIN, 2015, p. 5).*

O direito das crianças à educação formal denota uma condição tardia no contexto educacional brasileiro, pois somente a partir do século XX essa obrigatoriedade passou a ser considerada, de fato, pelo Estado. Até então, as opções criadas mostraram-se incapazes de prover a formação de crianças com princípios pedagógicos, infraestrutura necessária e profissionais devidamente habilitados. Essa lacuna transparecia tanto no conceito de infância como nas nomenclaturas atribuídas aos ambientes utilizados para seu atendimento (OLIVEIRA, 2020).

Em relação ao conceito de criança, Oliveira e Miguel (2012) lembram que ele transitou da ideia do adulto em miniatura às perspectivas atuais, ou seja, uma pessoa com potenciais e direitos. Nesse processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) constituem um marco de mudança conceitual quando definem a criança como um “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva “[...]”. Além disso, indicam que, “[...] ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar e questionar [...]”, a criança “[...] constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Os avanços nas discussões na área da Educação Infantil foram potencializados com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que definiu e padronizou a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Apesar desse avanço e dos avanços conceituais, formativos e estruturais, o acesso de todas as crianças brasileiras à referida etapa ainda constitui um dos grandes desafios da educação brasileira.

Essa observação pode ser justificada pela análise da Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que previa universalizar, até 2016, o atendimento na Educação Infantil das crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar, minimamente, o atendimento de 50% das crianças de 0 até 3 anos em creches até o final de vigência do plano, ou seja, até 2024. No Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020, confirmou-se que a universalização do acesso às crianças de 4 e 5 anos prevista para 2016 não havia sido atingida em 2018, apontando, ainda, que “[...] a análise tendencial da cobertura de 0 a 3 anos sugere que, até 2024, o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45%” (BRASIL, 2020, p. 6).

Além das demandas para o acesso, a Educação Infantil precisa avançar nos princípios pedagógicos, nas metodologias utilizadas e no processo avaliativo, para que eles forneçam condições para que o conceito de criança difundido a partir das DCNEIs (BRASIL, 2010) seja priorizado. Da mesma forma, é necessário privilegiar práticas pedagógicas comprometidas com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018), indispensáveis para potencializar o protagonismo infantil.

Considerando, portanto, tanto a defesa do direito ao acesso à Educação Infantil quanto práticas pedagógicas que potencializem o protagonismo das crianças, por meio de vivências vinculadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, este artigo se debruça sobre quatro pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Tais pesquisas priorizaram o comprometimento em potencializar o protagonismo das crianças por meio de práticas pedagógicas específicas e da cocriação de cenários ecoformadores e recursos lúdicos. Com essa análise, espera-se que a publicização conjunta desses trabalhos inspirem outras iniciativas que colaborem para o atendimento das reais demandas das crianças que frequentam instituições de Educação Infantil.

Do adulto em miniatura à formação integral e ao protagonismo infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Sua importância reside no potencial oferecido à formação integral em “[...] suas diferentes e complementares perspectivas” (ANGOTTI, 2006, p. 18), especialmente quando ela se norteia por uma nova epistemologia “[...] capaz de resgatar a multidimensionalidade do sujeito, compreendido a partir de uma ontologia complexa” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 244).

Para estimular o potencial das crianças nessa etapa formativa, faz-se indispensável disponibilizar “[...] um espaço adequado, rico em estímulos, agradáveis aos olhos infantis, num tempo bem planejado e capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta” (MORENO, 2007, p. 55). Esse autor defende também a

importância do trabalho pedagógico que respeite a criança quanto aos seus direitos e as suas especificidades.

Nesse sentido, a Educação Infantil deve estimular a essência lúdica característica da faixa etária, a constante curiosidade e o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, bem como o estímulo à autonomia em relação ao cuidado com seu corpo, sua alimentação, seus pertences e outras especificidades que fazem parte do ser criança. Esse processo deve considerar interações e brincadeiras como eixos estruturantes das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, conforme definido nas DCNEIs (BRASIL, 2010) e reiterado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Ademais, destaca-se que o desenvolvimento integral faz parte do objetivo da Educação Infantil (BRASIL, 2018) e o protagonismo integra esse processo. Contudo, as práticas pedagógicas tradicionais, ainda, tendem a priorizar o desenvolvimento cognitivo e a reprodução de conhecimentos, minimizando condições para o estímulo a todas as dimensões que constituem o desenvolvimento humano.

Essa persistência é influência de políticas públicas do país alinhadas à concepção de infância de outros períodos históricos. Por exemplo, no final do século XIX, “[...] não havia no país uma política educacional e sim uma política jurídico-assistencial de atenção à criança [...]” (SILVA; FRANCISCHINI, 2011, p. 263).

Partindo dessa perspectiva, as primeiras instituições de atendimento infantil passaram a ser identificadas por diferentes nomenclaturas. Uma delas foi a “escola materna”, expressão utilizada para o atendimento de guarda e educação da criança fora do contexto familiar, outra foi a “creche”, que, de acordo com Passamai e Silva (2009), significa manjedoura/presépio em francês.

A creche, termo costumeiramente utilizado no contexto brasileiro, era destinada às crianças socialmente menos favorecidas. Esse conceito “[...] estabelece uma divisão entre classes na medida em que se propõe atender, apenas, as crianças pobres; e tem como outro propósito a liberação da mão-de-obra feminina” (SILVA; FRANCISCHINI, 2011, p. 261), caracterizando uma política excludente, pautada na desigualdade de ensino e que foi recorrente na história educacional do país (OLIVEIRA, 2020).

Além disso, a formalização dos espaços de Educação Infantil volta-se, inicialmente, à higiene e aos cuidados básicos. Kuhlmann (2000) reforça que esse foi um período da educação brasileira no qual a perspectiva sobre as crianças se restringia a alguns cuidados, priorizando sua manutenção em um espaço para que as mães pudessem atuar no mercado de trabalho. Esse caráter assistencialista arrastou-se por décadas, norteador-se pela ideia de suprir somente as necessidades básicas, ou seja, de alimentação e de higiene, sem se preocupar com o desenvolvimento integral das crianças.

Essa visão distorcida sobre a infância vinculava-se à estigmatização pela posição social. Em decorrência disso, a infância das crianças menos favorecidas socialmente era vista como uma etapa que simplesmente precedia o trabalho, desvalorizando-se assim iniciativas que colaborassem para seu desenvolvimento integral (OLIVEIRA, 2020).

O atendimento em creches e pré-escolas, como direito social, afirma-se somente com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando se reconhece a Educação Infantil como dever do Estado (BRASIL, 1988). Essa iniciativa foi reforçada com a instituição da LDBEN 9.394/96. No seu art. 29, define-se a Educação Infantil como “[...] primeira etapa da educação básica [...]”, cuja finalidade é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s. p.). Desde então, a etapa formativa vem sendo ressignificada. Nesse processo, passam a valer outras normativas que a regulamentam, tais como as DCNEIs (BRASIL, 2010), que apresentaram objetivos mais concretos, tanto em relação ao espaço físico e estrutural quanto às condições pedagógicas.

A BNCC, especificamente, organiza as crianças que integram a Educação Infantil em três faixas etárias: a) bebês: de zero a 1 ano e 6 meses; b) crianças bem pequenas: de 3 a 4 anos e 11 meses; c) crianças: de 4 a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2018). Oliveira alerta que essa “[...] fragmentação em faixas etárias não pode coincidir em fragmentação das práticas pedagógicas [...]”. Para ela, “No lugar de fragmentar, as faixas devem servir de referência para estimular o desenvolvimento integral, considerando, nesse processo, as múltiplas formas de expressão do protagonismo infantil” (OLIVEIRA, 2020, p. 26).

Além disso, mesmo depois de a Educação Infantil ter passado por vários avanços, ainda existem dúvidas especialmente sobre o potencial dos bebês e das crianças bem pequenas. Entre os autores que se dedicam a essa questão, Barbosa (2009) afirma que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (p. 8).

A autora discorre, igualmente, sobre a diversidade encontrada no contexto educacional infantil, alegando que este é um contexto complexo, no qual as relações com a aprendizagem são diferenciadas. Portanto, cabe ao docente o olhar e a escuta atentos ao que as crianças querem expressar, pois “Elas observam, tocam, pensam, interagem, o que nos possibilita afirmar que elas sempre foram ativas em suas interações com as pessoas adultas e os meios em que estavam situadas, mas a sociedade não reconhecia essa participação” (BARBOSA, 2009, p. 15). Contudo,

[...] crer numa criança ativa, não quer dizer uma criança hiperestimulada, mas sim, adotar a ideia de que desde o nascimento, a criança está apta e interessada em interpelar o mundo, em agir. E para o adulto, o desafio está em saber escutá-la, para não deixá-la perder este desejo que interpela o mundo, auxiliando no que for necessário, aproximando daquilo que é distante, apresentando-a para o mundo (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 6).

Portanto, assim como as crianças, os bebês e as crianças bem pequenas precisam ter oportunidades de participar efetivamente de seu desenvolvimento e da resolução de problemas integrantes de sua própria realidade, conforme defendem Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019). Por isso, corrobora-se com as reflexões de Martins Filho (2010, p. 96) de que “[...] é importante que os adultos deixem as crianças experimentarem/experienciarem diferentes papéis sociais em suas rotinas coletivas do brincar”. Nesse processo, é necessário considerar o tempo e as necessidades singulares, já que “As crianças – sobretudo os bebês – não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da

oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajetos vitais” (HOYUELOS, 2015, p. 47).

Por isso a aproximação da cronologia infantil, ou seja, do tempo de ser criança à ideia de inaptidão ou incompletude demonstra falta de compreensão sobre a infância, pois caracteriza essa pessoa como um adulto incompleto. Além disso, é preciso considerar que a criança tende a participar proativamente da sociedade na qual está inserida, desde que existam estímulos e condições para exercer seu potencial, pois ela mostra a tendência de ser “[...] competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção de sua própria identidade e de seu próprio conhecimento” (FORTUNATI, 2014, p. 20).

Fortunatti (2014) reafirma a visão sobre a criança como um agente ativo, contestando a defesa de sua passividade diante dos acontecimentos e dos indivíduos de seu convívio. Essa visão, contudo, não permeia todas as instituições de Educação Infantil, por isso a emergência de paradigmas capazes de “[...] promover a transformação e a sedimentação de novos referenciais que sustentem ações capazes de atender às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder” (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 118). Para tanto, é preciso romper com a padronização ainda presente em parte significativa das instituições de Educação Infantil, já que nas instituições ainda persistem momentos padronizados e padronizantes como

[...] a hora de estar em mesinhas, hora de estar em grupos, hora de sentar no chão, hora da roda, da estória, da música, das atividades, das tarefas – todos os momentos, todas as horas, todos os fazeres estão controlados. Todos juntos o tempo todo, fazendo as mesmas coisas – ou coisas muito parecidas (GARCIA; RODRIGUES; CASTILHO, 2016, p. 33).

Portanto, a escola da infância necessita ressignificar sua visão sobre a infância, oportunizando à criança ser, de fato, criança (OLIVEIRA, 2020, p. 26). Nesse sentido, necessário se faz que as instituições de Educação Infantil estimulem o protagonismo, oferecendo múltiplas possibilidades para a interação social, já que esse “[...] é um processo que associa as dimensões cognitiva e afetiva. Interagindo, as crianças não apenas apreendem e se formam: ao mesmo tempo, criam e transformam – o que as torna constituídas na cultura e suas produtoras” (MOTTA, 2011, p. 160).

A interação amplia possibilidades à participação, o que oportuniza a expressão do protagonismo infantil. A participação pode ocorrer na organização de brinquedos em um armário, na decoração da parede, na dramatização. O protagonismo, contudo, ocorre quando, de fato, a criança escolhe a forma de organizar os brinquedos no armário, de decorar a parede, de escolher o cenário, os personagens, o enredo ou outra condição implicada na atividade (OLIVEIRA, 2020, p. 25).

Portanto, participar não significa protagonizar, ainda que a participação seja determinante para o protagonismo. Ao estudar a interdependência entre esses dois termos, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) concluíram que não existe uma distinção clara nas pesquisas realizadas, pois parte dos autores pode se referir ao protagonismo em contextos em que outros fariam de participação.

A opção por conciliar os dois termos tem como base a afirmação de Pires e Branco (2007) de que a participação implica no envolvimento em processos decisórios para transformações. Converge, portanto, com o entendimento de Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) de que

O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem (p. 274).

“Para que esse protagonismo ocorra é imprescindível que uma certa liberdade (atrelada às ideias de autonomia e independência) seja colocada em prática” (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p. 274). Isso requisita o distanciamento de práticas reprodutivistas e sem significados conectados à vivência de cada criança, pois ela precisa ser estimulada em sua

[...] liberdade e autonomia para fazer suas próprias escolhas e passa a investir nos seus interesses a fim de empreender sua própria aprendizagem. E é justamente no investimento de um sujeito infantil autônomo, livre, responsável pela sua própria educação, empreendedor e inovador, que encontramos frestas para pensar a criança da Educação Infantil do nosso tempo (HORN; FABRIS, 2018, p. 544).

Assim, as concepções de criança como uma folha em branco ou como alguém que seria algo no futuro não têm mais espaço na atualidade (OLIVEIRA,

2020). Isso se pode observar nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), documento que defende o desenvolvimento infantil vinculado ao estímulo às iniciativas das crianças por meio de estratégias pedagógicas em que elas sejam protagonistas, do qual se destaca como um dos exemplos movimentar-se livremente em diferentes espaços.

Metodologia

Para atender o objetivo deste artigo, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Gil (2006, p. 65) alerta que, “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]”, o que coincide com esta pesquisa.

Em relação à abordagem, optou-se pela qualitativa. Essa abordagem é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade, sem ser necessário serem assegurados resultados homogêneos. Portanto, ela responde a questões mais particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes “[...], dessa forma [...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 23).

Na análise, compilaram-se os objetivos gerais de quatro dissertações do PPGE/UNIARP, publicadas em 2020, cujo foco foi a Educação Infantil com a valorização do protagonismo das crianças. Além disso, identificaram-se as opções metodológicas adotadas nesses estudos, além dos principais resultados alcançados por cada uma delas.

Resultados e discussão

Considerando que o objetivo deste artigo consiste na sistematização de iniciativas desenvolvidas em pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) comprometidas com o protagonismo de crianças que frequentam a Educação Infantil, foram compilados e registrados, na sequência, os objetivos gerais das

pesquisas, a metodologia empregada e os principais resultados. A comparação desses resultados com autores que respaldam teoricamente este artigo possibilita observar condições que se aproximam dos avanços que vêm sendo priorizados na área da Educação Infantil, entre eles o compromisso de criar cenários e recursos compatíveis com as demandas das crianças.

Em relação aos participantes, identificou-se prioritariamente a inclusão das crianças, sendo que pais e/ou responsáveis foram envolvidos em um dos quatro estudos. Quanto aos objetivos das pesquisas analisadas, observa-se que, apesar de especificidades que as diferenciam, existe uma convergência na utilização de metodologias de ensino e/ou recursos para o desenvolvimento de condições consideradas determinantes na Educação Infantil: o desenvolvimento integral, o brincar e a organização de espaços.

Esses objetivos, registrados no Quadro 1, denotam o compromisso em criar determinadas condições pedagógicas e conferir suas contribuições para a Educação Infantil. Esse compromisso coincide com as afirmações de Moreno (2007) sobre ser necessário disponibilizar às crianças as condições para seu desenvolvimento, entre elas um espaço adequado e rico em estímulos.

Quadro 1 - Objetivo geral das pesquisas analisadas

Título da dissertação	Pesquisadora	Defesa	Objetivo geral
Implicações dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no desenvolvimento integral de crianças da Educação Infantil	Eliane Scheffmacher Felipus	2019	Avaliar as contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) para o desenvolvimento integral de crianças que frequentavam a Educação Infantil em uma instituição vinculada à Rede Municipal de Lebon Régis, em Santa Catarina.
Folclore em forma de <i>Role-Playing Game</i> : criação de um jogo para utilização na Educação Infantil	Yara Pinto Ferreira Kurutz	2020	Elaborar um produto educacional em forma de jogo, tendo como tema o folclore brasileiro, incluindo personagens do folclore brasileiro, suas características e lendas, evidenciando a relevância do brincar e a importância do ensino do folclore brasileiro na Educação Infantil.

Organização de espaços de brincadeira no maternal II: uma experiência com caixas temáticas	Luciane Catarina Carneiro	2020	Contextualizar as contribuições da construção de caixas temáticas com a participação de crianças de maternal II para a organização dos espaços de brincadeira e interação nas instituições de Educação Infantil.
Cenários ecoformadores e campos de experiência: contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador para o desenvolvimento integral de bebês e de crianças bem pequenas	Beatriz Alves de Oliveira	2020	Avaliar o potencial de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) articulado aos campos de experiência para o desenvolvimento integral de bebês e de crianças bem pequenas que frequentam o Centro Municipal de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa, de Caçador, Santa Catarina.

Fonte: Carneiro (2020), Felipus (2019), Kurutz (2020) e Oliveira (2020).

Em relação à metodologia, todos os estudos priorizaram a pesquisa-ação. Portanto, trata-se de um conjunto de pesquisas com intervenção na Educação Infantil. Na abordagem, a preferência é pela qualitativa. Essa opção possibilita contextualizar informações não priorizadas em estudos quantitativos, como as percepções dos participantes sobre ações propostas nas intervenções.

Quadro 2 – Tipo de pesquisa e abordagem

Pesquisadora	Defesa	Objetivo geral
Eliane Scheffmacher Felipus	2019	Pesquisa-ação e abordagem qualitativa
Yara Pinto Ferreira Kurutz	2020	Pesquisa-ação e abordagem qualitativa
Luciane Catarina Carneiro	2020	Pesquisa-ação e abordagem qualitativa
Beatriz Alves de Oliveira	2020	Pesquisa-ação e abordagem qualitativa

Fonte: Carneiro (2020), Felipus (2019), Kurutz (2020) e Oliveira (2020).

Quanto aos resultados das pesquisas, destacam-se, inicialmente, especificidades observadas. Posteriormente, indicam-se aspectos convergentes desses estudos para contribuir com a Educação Infantil.

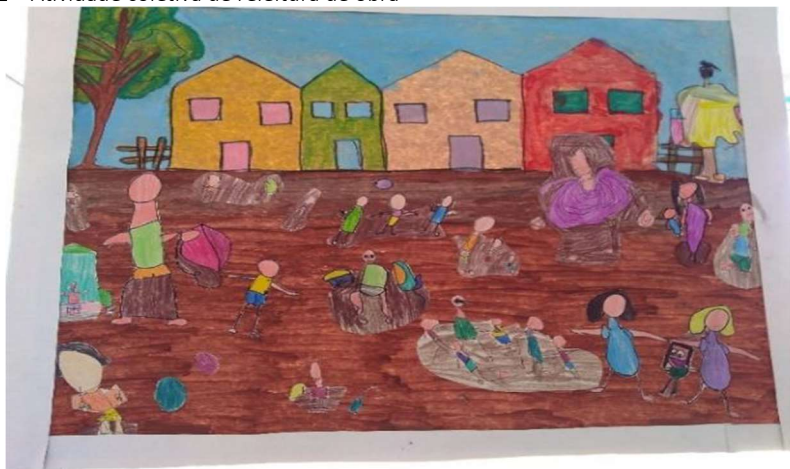
A pesquisa de Felipus (2019) teve como principais resultados: contribuições da metodologia de PCE para o desenvolvimento integral das crianças, confirmado em seu envolvimento nas atividades e no parecer dos pais, os quais relataram terem observado várias condições que o caracterizam. Para isso, as crianças participaram tanto da elaboração como do desenvolvimento do “Projeto Criativo Ecoformador: eu brinco, tu brincas, nós brincamos e nos aventuramos nos brinquedos e brincadeiras de nossos avós”.

Esse PCE foi estruturado para crianças de 4 a 4 anos e 11 meses, matriculadas em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Lebon Régis. Felipus (2019) destaca que:

Sua origem teve relação com a possibilidade de envolver a realidade das crianças e a cultura dos seus pais e avós, favorecendo o contato com uma diversidade de brinquedos que ultrapassam a limitação de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nesse sentido, pretendia-se que, por meio de interações que valorizassem os brinquedos e as brincadeiras, as crianças pudessem conhecer e vivenciar outras possibilidades culturais não comuns em sua vida diária.

Entre as atividades, as crianças realizaram a releitura da obra de Ivan Cruz *Crianças na Praça*. De forma colaborativa, elas desenharam as brincadeiras que para elas eram as mais atrativas, tal como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Atividade coletiva de releitura de obra



Fonte: Felipus (2019).

No âmbito geral, a pesquisa indicou que as crianças foram estimuladas em diferentes dimensões que correspondem ao desenvolvimento integral. Entre os efeitos observados, elas se mostraram “[...] mais motivadas, seguras e participativas, sendo elas mesmas, em muitos momentos, as protagonistas de seus aprendizados” (FELIPUS, 2019, p. 79).

A pesquisa teve como foco desdobramentos da utilização do folclore em forma de *Role-Playing Game* (RPG) para a Educação Infantil. Seu objetivo foi discorrer sobre o lúdico e suas potencialidades para valorização do ensino do folclore brasileiro.

Na exploração do jogo construído colaborativamente, cada criança representou um personagem do folclore e, de acordo com as características deste, buscou atuar na narrativa do jogo. De acordo com Kurutz (2020), observou-se que o jogo pode ser planejado, organizado e explorado com objetivos claros para que se transforme em uma atividade prazerosa.

Figura 2 – *Role-Playing Game* sobre folclore



Fonte: Kurutz (2020).

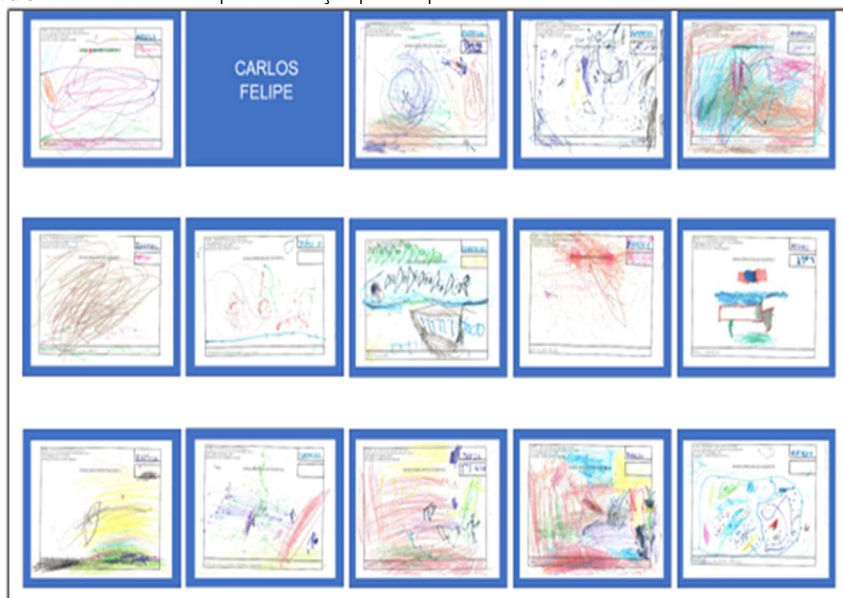
Como resultado principal da pesquisa, observou-se que o uso do RPG de mesa para o ensino do folclore brasileiro estimulou nas crianças a curiosidade pelo aprendizado e potencializou a compreensão de histórias. Além disso, observou-se que o RPG favoreceu a socialização, a cooperação, a criatividade e a interatividade, oportunizando também que as atividades realizadas na criação

e exploração do jogo pudessem ser devidamente conectadas aos campos de experiências e aos direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

A pesquisa de Carneiro (2020) envolveu a organização de espaços de brincadeiras na Educação Infantil. Ela objetivou organizar caixas temáticas a fim de potencializar a criação de espaços itinerantes de interações e de brincadeiras para/com as crianças de 3 anos de idade. A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Caçador, Santa Catarina, envolvendo a participação de 15 crianças de 3 anos na construção de seis caixas.

A fim de conhecer as preferências das crianças sobre os espaços da escola e seus modos de brincar em cada um deles, Carneiro (2020) realizou um passeio exploratório com elas nesses lugares. Assim, à medida que os exploravam, as crianças faziam relatos a respeito das brincadeiras que faziam em cada um deles, representando as que mais lhes interessavam com desenhos (Figura 3).

Figura 3 – Desenhos feitos pelas crianças para representar brincadeiras favoritas



Fonte: Carneiro (2020).

Mesmo depois da pesquisa, as caixas temáticas, criadas durante a pesquisa, podem ser exploradas em diferentes espaços, pois são de fácil manuseio.

O estudo teve como principal resultado a observação de que as caixas temáticas são estratégias de organização de espaços que potencializam as interações e as brincadeiras, promovendo aprendizagens interdisciplinares na escola (CARNEIRO, 2020).

A pesquisa de Oliveira (2020) teve como objetivo avaliar o potencial de um PCE articulado aos campos de experiência para o desenvolvimento integral de bebês e de crianças bem pequenas. Eles frequentam uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caçador, Santa Catarina. De acordo com a pesquisadora:

No desenvolvimento do “Projeto Criativo Ecoformador: o que sentem meus pés? Uma trilha de olhares e sensações para além da sala de aula”,¹ foram realizadas quatro etapas com o objetivo de estimular o desenvolvimento integral, valorizando o protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas nas escolhas na superação de desafios e na resolução de situações-problema [...] (OLIVEIRA, 2020, p. 61).

A ideia inicial era construir uma trilha sensorial com as crianças. Contudo, durante o desenvolvimento do PCE, foram criadas outras possibilidades, tais como: uma cozinha ao ar livre e uma casa com caixas do tipo Tetra Pak.

Figura 4 – Cenário ecoformador construído com as crianças



Fonte: Oliveira (2020).

¹ Trataremos deste projeto a partir deste momento como “PCE: o que sentem meus pés?”

A pesquisa também comprovou a contribuição do PCE para o desenvolvimento integral, detectando-se avanços nos cinco campos de experiência. Em relação ao protagonismo em decisões – envolvendo o uso de materiais não estruturados e vivências em cenários ecoformadores –, os pais destacaram observar, nos bebês e nas crianças bem pequenas, mais autonomia e envolvimento em atividades de exploração na realização de diferentes tarefas. Essa percepção incluiu os diálogos, evidenciando o domínio de informações das quais antes não haviam se apropriado.

Considerações finais

As quatro pesquisas analisadas neste estudo trazem como foco a construção e a exploração de diferentes cenários e recursos na Educação Infantil. Desse modo, evidenciam a relevância da implicação das crianças nos processos de valorização do protagonismo infantil.

Por meio do estudo dos projetos, observou-se também que práticas inovadoras com cocriação de cenários ecoformadores e uso de materiais não estruturados são possíveis. Além disso, percebeu-se o acesso a formas de dinamizar na prática uma iniciativa que poderia ampliar o desenvolvimento integral, ou seja, o principal objetivo da Educação Infantil, valorizando, ao mesmo tempo, a cultura local.

Destaca-se como exemplo do potencial de inovação das intervenções realizadas nas pesquisas que a pretensão inicial de Oliveira (2020) era envolver bebês e crianças bem pequenas na construção de um cenário ecoformador, mas a flexibilidade da metodologia de PCE possibilitou ultrapassar o planejamento inicial para dar vazão ao emergente e ao imprevisito. Por isso, ampliaram-se as possibilidades de expressão infantil, estimulando-se ainda mais sua posição como protagonistas de transformações que resultaram na cocriação de vários cenários ecoformadores.

Dessa forma, a “trilha” transformou-se em itinerário aberto para pés que exploram o ambiente, mãos que convivem com outras mãos, corpos que brincam juntos, vozes que participam dos acontecimentos, movimentos que expressam sensações, emoções e sentimentos e mentes que conhecem aquilo que se oportuniza conhecer. Nesse processo, a conexão entre o eu, o outro e a

natureza evidenciou que práticas complexas, transdisciplinares e ecoformadoras são viáveis mesmo com bebês e crianças bem pequenas.

Ademais, nas quatro pesquisas, as crianças foram estimuladas nas diferentes dimensões que correspondem ao desenvolvimento integral. Nesse percurso, mostraram-se mais motivadas, seguras e participativas, sendo, em muitos momentos, as protagonistas de seus aprendizados.

Nesse sentido, retoma-se a reflexão de Morin (2015, p. 5) de que “[...] soluções existem, proposições inéditas surgem nos quatro cantos do planeta, com frequência em pequena escala, mas sempre com o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de transformação da sociedade”.

As pesquisas aqui sistematizadas e seus resultados se constituem em proposições inéditas para valorizar o protagonismo de crianças em práticas transdisciplinares e ecoformadoras.

Referências

ANGOTTI, Maristela (org.). **Para que, e para quem e por quê**. Campinas: Alínea, 2006.

BARBOSA, Carmem Lúcia. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em 09 jan. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. **IX ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL**. 2012. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p. 1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP/MEC, 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso: 11 set. 2019.

CARNEIRO, Luciana Catarina. **Organização de espaços de brincadeira no maternal II: uma experiência com caixas temáticas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.

FELIPUS, Eliane Scheffmacher. **Implicações dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no desenvolvimento integral de crianças da Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cadernos de Pesquisa**, v. 34, p. 411-423, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças:** protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Itália: Edizioni ETS, 2014.

GARCIA, Valéria Aroeira; RODRIGUES, Juliana Pedreschi; CASTILHO, Janaina Carrasco. Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de regras institucionalizantes. **Saber & Educar**. n. 21, p. 30-39, 2016.

Disponível em:

revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/download/227/246. Acesso em: 14 mar. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna: Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/er/v35n74/0104-4060-er-35-74-271.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **Os tempos da infância**. In: FLORES, Maria Luiza Rodriguês; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 39-56.

HORN Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na educação infantil: Tecnologia de governo da infância contemporânea. **Educação Temática Digital**, Campinas. v. 20, n.2, p. 539-554, abr./jun., 2018.

KURUTZ, Yara Pinto Ferreira. **Folclore em forma de role-playing game: criação de um jogo para utilização na Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Revista Ensaio**, Belo

Horizonte, v. 12, n. 03. p.117-130, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10>. Acesso em: 12 nov. 2018.

KUHLMANN Moysés Jr. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. n. 14, maio/ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

MINAYO, Maria Cecília de. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORENO, Lupion Gilmar. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Beatriz Alves de. **Cenários ecoformadores e campos de experiência: contribuições** de um Projeto Criativo Ecoformador para o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.

OLIVEIRA, Débora Regina de; MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **A nova concepção de creche pós-LDB** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96). São Paulo: UNIFAFIBE, 2012.

PASSAMAI, Gislaine de Llima; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. A História da Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. a. VII, n. 13, jan, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2215288-A-historia-da-educacao-infantil-passamai-gislaine-de-llima-1-silva-joyce-ribeiro-machado-da-2.html>. Acesso em: 17 dez. 2018.

PIRES, Sergio Fernandes SENNA; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, Self e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 24, n. 4, p. 415-421, out-dez, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6045/1/ARTIGO_CulturaSelfAutonomia.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**: rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Liber Livro, 2014.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista. v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/746>. Acesso em: 21 fev. 2019.

RETRATOS DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Paula Alves Aguiar

Instituto Federal de Santa Catarina, Campus São José

Giselia Antunes Pereira

Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma

Talles Viana Demos

Instituto Federal de Santa Catarina, Campus São José

Introdução

Este capítulo relata uma experiência educativa desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização em Educação Ambiental com ênfase na Formação de Professores do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus São José (IFSC/SJ). Essa experiência esteve ancorada pela metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos dos PCE, ou seja, a ecoformação, o pensamento complexo, o paradigma ecossistêmico e a transdisciplinaridade (ZWIEREWICZ, 2016), a equipe docente e os acadêmicos foram desafiados a trabalhar articuladamente duas disciplinas (Currículo e Educação Ambiental e Práticas Educativas em Educação Ambiental). Ambas foram ministradas no primeiro semestre de 2017, na primeira turma do curso de pós-graduação.

Dessa experiência, resultou a construção coletiva de um PCE que uniu estudantes de dois níveis de ensino do campus São José: Especialização *lato sensu* e Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse trabalho conjunto

ocorreu por meio do PCE intitulado “Alimentação e ambiente: reunião de sabores”, no qual os acadêmicos da pós-graduação em Educação Ambiental com ênfase em Formação de Professores desenvolveram a temática “alimentação e ambiente” com estudantes do curso PROEJA em Operador de Computador.

A escolha da metodologia dos PCE se deu pois, naquele momento em que se iniciava um novo curso de pós-graduação, essa metodologia já tinha sido implementada com sucesso nos estágios do curso de licenciatura em Química do IFSC/SJ (AGUIAR *et al.*, 2019). Além disso, havia o comprometimento com a perspectiva transformadora na formação de professores na área da Educação Ambiental (REIGOTA, 2009; FREIRE, 2014, 2005).

Assim, a transposição do projeto de intervenção via PCE já consolidado na formação inicial para esse novo contexto formativo da pós-graduação constituiu-se como uma vertente inovadora, desafiadora e potencializadora para os diferentes sujeitos nela envolvidos. Ademais, mostrou-se como uma possibilidade de desenvolver a vertente ecoformadora em todos os níveis e modalidades de ensino, contribuindo com a formação de pessoas socioambientalmente responsáveis.

Contextualização do espaço educativo: IFSC/SJ

No espaço educativo do IFSC/SJ, foi desenvolvida toda a experiência desta proposta de intervenção. Nele existe uma grande diversidade cultural e social de sujeitos, pelo seu diversificado itinerário formativo. Assim, os acadêmicos da especialização escolheram o grupo do curso do PROEJA para participarem da proposta desde sua construção até sua aplicação. Essa escolha se deu porque os acadêmicos da especialização acreditavam que poderiam contribuir significativamente com o processo de formação socioambiental dos estudantes do PROEJA.

No desenvolvimento do projeto, percebeu-se que ele ocorreu de maneira dialógica e dialética (FREIRE, 2014, 2005), uma vez que os estudantes do PROEJA também contribuíram com a formação socioambiental dos estudantes da especialização. No entanto, por ser a turma do PROEJA composta por alunos brasileiros e haitianos, os envolvidos também encontraram desafios na

comunicação, por suas diferentes línguas maternas, conforme relatou a coordenadora do curso em entrevista.

No decorrer do trabalho, para facilitar a compreensão dos alunos do PROEJA sobre as relações entre o alimento e o ambiente em que se encontravam inseridos, além de se almejar a promoção de maior interatividade entre os alunos brasileiros e haitianos, foram organizados três momentos de sensibilização/intervenção (epítome, desenvolvimento e polinização). Desse modo, motivou-se a criação de ambiente favorável à aproximação entre o público-alvo da ação e os fatores intrínsecos à área do conhecimento da Educação Ambiental crítica e transformadora (REIGOTA, 2009; FREIRE, 2014, 2005).

Outro grande desafio do projeto foi construir coletivamente, entre os 23 acadêmicos da especialização, cujos interesses e conhecimentos eram distintos, um único PCE, fruto de discussões, debates e reflexões, para ser desenvolvido com 12 estudantes do curso PROEJA. Essa construção coletiva e dialogada contribuiu para tornar a experiência plural, na medida em que reuniu os múltiplos olhares dos sujeitos, e singular, pois seus desdobramentos foram devidos às particularidades dessa ação.

Além disso, a vivência desse PCE, que nasceu no âmbito das práticas de ensino, também apresentou natureza extensionista. Concomitantemente, ela potencializou a realização de novos projetos de pesquisa em trabalhos de conclusão de curso da especialização, assim fortalecendo as linhas de pesquisa e produções¹ vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Identidade e Formação Docente (GRIFO). Em relação a esse grupo, cabe salientar que ele já publicou outros trabalhos que envolveram a metodologia dos PCE, tanto articulados aos componentes curriculares de estágio docente como a trabalhos de conclusão de curso das licenciaturas.²

¹ DAMAZO, N. A.; AGUIAR, P. A.; PEREIRA, G. A.; VIELLA, M. A. L. Projetos Criativos Ecoformadores: experiência interativa com educação ambiental na voz dos sujeitos do PROEJA. **Revista Querubim**, ano 16, p. 38-80, 2020.

² Instituto Federal de Santa Catarina. Portal da Química – Licenciatura. São José: 2021. Disponível em: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/index.php/Portal_da_Qu%C3%ADmica_-_Licenciatura. Acesso em: 8 out. 2021.

Sistematização do Projeto Criativo Ecoformador: Alimentação e ambiente – reunião de sabores

Uma vez que o tema definido pelos acadêmicos da especialização foi “alimentação e ambiente”, preparou-se um convite para os estudantes do PROEJA participarem do projeto na forma de um pão-por-deus (recado, em forma de versos, entregue em um papel geralmente recortado em formato de coração, elemento típico da cultura açoriana e que faz parte da cultura da cidade de São José), que foi entregue em uma das aulas do período noturno.

Depois, realizou-se uma série de atividades na cozinha do IFSC/SJ com o objetivo de identificar a relação que os alunos do PROEJA tinham com os alimentos, além de quais questões culturais estavam implicadas na interação. Nesse processo, o objetivo de apresentar parte da cultura alimentar da região de São José surgiu pela consideração de que na turma do PROEJA havia pessoas de distintas regiões do Brasil e estudantes haitianos. Dessa maneira, pretendeu-se apresentar a cultura local para se tornarem conhecidas as diferentes práticas alimentares que faziam parte da cultura desse grupo.

Para atingir essa finalidade, primeiramente foi apresentada a história do pão-por-deus. A seguir, foi elaborado um pão-por-deus em formato de coração, metade colorido de laranja e com sementes, metade colorido de verde e sem sementes. A parte verde representava um limão verde sem sementes – que provavelmente passou por melhoramento genético, portanto possuía pouca diversidade genética; a parte laranja, um limão laranja com sementes, facilmente encontrado em quintais residenciais e terrenos baldios. Desse modo, temas relacionados à alimentação foram problematizados, como o melhoramento genético, a transgenia, a utilização de agrotóxicos etc.

Posteriormente, ocorreu uma contação de histórias sobre as bruxas da Ilha de Santa Catarina, com a finalidade de apresentar aos estudantes as tradições e a cultura do meio ambiente em que eles estavam inseridos.

Durante o evento, foi organizada uma simbólica refeição, composta por: sopa de legumes, bolos, biscoitos e café. Antes da refeição, foi realizado um ritual de agradecimento à alimentação. Para isso, todo o espaço foi decorado com cuidado, atenção e carinho e com utensílios não descartáveis, a fim de ser gerada a menor quantidade de resíduo possível.

Assim, pretendia-se que o grupo convidado se sentisse à vontade, além de ser possibilitada a discussão sobre os resíduos envolvidos na alimentação. Por fim, realizou-se uma coleta de informações relativas à história e às memórias de alimentação de cada um dos alunos do PROEJA. Essas informações serviram para a construção e integração desse grupo, preparando seus integrantes para o terceiro momento do projeto de intervenção.

Figura 1 – Acadêmicos e professores do Curso de Especialização em Educação Ambiental com ênfase na Formação de Professores do IFSC/CSJ no momento do építome, prontos para receber os estudantes do PROEJA – Operador de Computador



Fonte: Karen Ramisia da Rosa (2017).

O projeto teve como objetivo geral despertar o sentimento de profundidade das relações entre a alimentação e as culturas humanas, com ênfase no indivíduo e em suas relações com seu ambiente.

No processo transdisciplinar, a polinização foi planejada a partir do építome, com base na avaliação da receptividade e da interatividade dos alunos do PROEJA. A polinização envolveu uma série de atividades como: oficina para a construção de hortas urbanas com plantio de mudas medicinais em material alternativo (garrafa PET); oficina de plantio de mudas de árvores frutíferas no campus do IFSC/SJ; oficina de culinária para registro das memórias de alimentação; jogo de cartas relacionado com as espécies a serem plantadas;

jantar com receitas sugeridas pelos alunos do PROEJA durante a intervenção. A divisão dos grupos para o início das oficinas foi realizada por meio de um jogo de cartas composto por três categorias: plantas nativas, plantas exóticas comestíveis e plantas exóticas não comestíveis.

Após a realização das oficinas, preparou-se um jantar com as receitas sugeridas pelos alunos do PROEJA, conforme suas memórias sobre a alimentação. Alguns desses alunos, voluntariamente, trouxeram comidas preparadas especialmente para esse momento.

Figura 2 – Momento da polinização



Fonte: Equipe Jornalismo IFSC/SJ (2017).

De acordo com a proposta da Educação Ambiental Transformadora, “plantou-se uma semente” nos alunos do PROEJA e da especialização, com os objetivos de despertar a compreensão nos sujeitos de que eles também são parte integrante do ambiente e promover a reflexão sobre os hábitos de consumo.

Após as oficinas, ocorreu a última etapa do processo de polinização: o jantar. Diferentemente do jantar interior, a composição do cardápio e sua preparação contaram com participação direta dos alunos do PROEJA. Esse momento foi marcado por emoção e reconhecimento, visto que eram notórios o impacto dos conhecimentos adquiridos e a transformação despertada em todos os sujeitos envolvidos. Durante o jantar, um pão-por-deus em branco foi entregue aos alunos do PROEJA, para que escrevessem nele um recado

relacionado à experiência que tiveram no projeto. Além das mensagens significativas compartilhadas, um dos estudantes, que é pescador, trouxe uma caixa térmica com peixes que ele havia pescado e distribuiu-os para quem quisesse. Segundo esse estudante, o peixe era o pão-por-deus que ele gostaria de compartilhar. Esse momento finalizou o PCE desenvolvido e demonstrou como é possível romper com o ensino tradicional.

Considerações finais

O projeto apresentou-se como um grande desafio, cujos resultados não poderiam ser previstos inicialmente. Nele, todos os estudantes e professores contribuíram com sua voz, deram ideias e construíram juntos seu processo por meio de muitas discussões e debates.

Assim, acredita-se que sua elaboração e seu desenvolvimento colaboraram com os estudantes da especialização no aprofundamento das reflexões teóricas sobre Educação Ambiental, alimentação e ambiente, currículo, EJA e PROEJA. Além disso, favoreceram também uma formação crítico-reflexiva, fomentando a compreensão política de suas atuações como transformadores da realidade educacional brasileira.

A intervenção via abordagem temática, as diferentes estratégias metodológicas, os vários recursos didáticos utilizados nas aulas e no projeto permitiram a superação de um ensino linear, fragmentado e descontextualizado. Dessa maneira, desenvolveram-se diferentes tipos de aprendizagens e a construção de conhecimentos por todos os sujeitos envolvidos.

Referências

AGUIAR, P. A.; DREWS, F.; DEMOS, T. V.; PEREIRA, G. A.; VAZ, K. (org.). **Estágio Supervisionado na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

AGUIAR, P. A.; PEREIRA, G. A.; DOS ANJOS, M. O Uso da Metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no Estágio Curricular Supervisionado de um Curso de Licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus São José. **Professare**, Caçador, v. 6, n. 2, p. 123-140, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PEREIRA, G. A.; AGUIAR, P. A.; ROSA, T. P. Projetos criativos ecoformadores nos estágios da licenciatura do IFSC Campus São José: o olhar dos professores orientadores de estágio. **Revista Electrónica de Investigación y Docência**, n. 19, p. 87-108, 2018.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ZWIEREWICZ, M. *et al.* Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. **Revista Polyphonía**, v. 27, n. 1, p. 393-414, jul. 2016.

PARTE III

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR “O MUNDO ENCANTADO DAS FLORES: PLANTANDO FLORES, CULTIVANDO EMOÇÕES E POLINIZANDO VALORES”

Gizele Nilzete Tomaz

Centro Educacional Dona Olga
Paulo Lopes – Santa Catarina, Brasil

Introdução

No final do ano de 2020 e com o possível retorno das aulas presenciais em 2021, começamos a preparar e organizar as estratégias sanitárias e pedagógicas para serem colocadas em prática quando as crianças retornassem à escola. Esse trabalho mobilizou, de forma geral, a Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes e, de forma específica, cada instituição que a integra.

Tendo em vista tudo o que havíamos vivenciado durante o ano de 2020, ficou claro que a educação se localizava entre uma das áreas mais afetadas pela Pandemia, portanto precisaríamos nos preparar para amenizar os impactos negativos deixados pelo distanciamento social e escolar. Por isso, fez-se necessário modificar a rotina diária, as práticas pedagógicas e a organização e adequação dos espaços escolares de acordo com os protocolos definidos pelo Plano de Contingência Estadual para Educação (Plancon).

Em meio a tantas incertezas, medos e angústias, sabíamos que o trabalho em equipe seria fundamental para enfrentarmos todos os desafios que se apresentavam e para que nossas ideias e nossos esforços fossem direcionados para um objetivo comum: o desenvolvimento integral das crianças que frequentam a Educação Infantil da escola em questão. Por isso, durante o planejamento inicial, ficou evidente o papel relevante que as emoções assumiriam nos processos de ensino e aprendizagem. Estava claro, portanto,

que precisaríamos direcionar a atenção para as habilidades emocionais de cada criança, especialmente ajudando-as a lidar com frustrações, angústias e medos e potencializando sua resiliência.

Como a Rede Municipal de Paulo Lopes, Santa Catarina, vem intensificando o uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), criada por Torre e Zwierewicz (2009), pois ela tem colaborado para uma metamorfose nas práticas pedagógicas, optamos por adotá-la. Esse movimento realizado localmente pode ser conhecido pela leitura do livro *Uma educação comprometida com a vida: experiências de escolas da Rede Municipal de Paulo Lopes com Projetos Criativos Ecoformadores* (PEREIRA; ZWIEREWICZ; PRUDENCIO, 2021).¹

Especificamente para o ano de 2021, optou-se pela elaboração e desenvolvimento do Projeto Criativo Ecoformador “O mundo encantado das flores: plantando flores, cultivando emoções e polinizando valores”. Por meio da iniciativa, buscou-se considerar oportunidades criativas e motivadoras para as crianças que pudessem ser motivadas em espaços ao ar livre e em contato com a natureza. Nesse processo, procurou-se valorizar diferentes dimensões que integram o desenvolvimento, entre elas as questões relacionais, cognitivas e emocionais, visando favorecer o protagonismo, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

O Centro Educacional Dona Olga, criado em 1999, situa-se na área urbana do município de Paulo Lopes, Santa Catarina, no bairro Areias. Atualmente, atende 85 crianças com idades de 3 a 5 anos na Educação Infantil.

¹ E-book disponível em: <https://www.uniarp.edu.br/home/a-uniarp/editora-uniarp/e-books-free-access/>

Imagem 1 - Centro Educacional Dona Olga



Fonte: acervo da escola

No planejamento e desenvolvimento do PCE, contou-se com o envolvimento de toda a equipe escolar, que, por meio de práticas transdisciplinares e ecoformadoras, trabalhou com campos de experiências propostos em documentos que norteiam a Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), vinculando-os a demandas locais e globais.

Os benefícios, para crianças, do contato com a natureza

O contato com a natureza é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças. Segundo Richard Louv (2016), autor do livro *A Última Criança na Natureza*, dentre os benefícios do contato com a natureza estão: melhora na saúde física e mental, na aprendizagem e no desempenho escolar, redução de sintomas relacionados à déficit de atenção e hiperatividade e estímulo ao convívio social.

A ecoformação também traz em seu conceito a relevância da relação com a natureza, pois entende que ela favorece “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...]”, sendo este “formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102). Por isso, a ecoformação é compreendida como um convite para o reencontro e para um diálogo entre o natural e o cultural, “[...] para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam [...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros” (SILVA, 2008, p. 102).

Apesar da clareza da relevância de práticas pedagógicas ecoformadoras, o isolamento social comprometeu o contato direto com a natureza, e as experiências ao ar livre tornaram-se um desafio para as famílias. Nesse contexto e com o retorno das aulas presenciais, a escola tem um papel muito importante no fortalecimento dessas relações.

Por isso, o PCE teve como condição mobilizadora a natureza como espaço educacional. Essa possibilidade de atribuir a outros espaços, que não a sala de aula, um caráter educativo e de aprendizagem é defendida por Barbieri:

Todos os lugares são lugares de aprender. Cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças, praias. A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos (2012, p.115).

Desse modo, procurou-se que, no Centro Educacional Dona Olga, fossem criados cenários ecoformadores emocionalmente sadios e que valorizassem o pensar e o fazer. Por meio deles, pretendeu-se desenvolver um processo de cocriação que ampliasse a compreensão das crianças de seu protagonismo no meio ambiente e nos cuidados com recursos naturais. Para Zwierewicz, Simão e Silva (2019):

Os cenários ecoformadores são entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social (p. 85).

Com inspiração nessa possibilidade, nosso olhar direcionou-se para a natureza para identificar nela meios de oferecer às crianças vivências educacionais de infância além dos muros e das paredes das escolas, ampliando relações com o mundo. Meirelles, ao falar sobre a criança e a natureza afirma:

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua

imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. Ao transformar a matéria-prima, a criança produz cultura (MEIRELLES, 2015, p. 64).

Com base em reflexões como essas, buscou-se, por meio de atividades simples, que as crianças pudessem identificar múltiplas sensações e emoções vividas estando nesse ambiente natural. Essas atividades estavam conectadas ao PCE ao mesmo tempo em que valorizavam os direitos de aprendizagem e a apropriação de condições fundamentais propostas nos campos de experiência previstos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

Sistematização do Projeto Criativo Ecoformador “O mundo encantado das flores: plantando flores, cultivando emoções e polinizando valores”

Na elaboração do projeto, contemplou-se a estrutura da metodologia dos PCE. Ela é formada por dez organizadores conceituais – contextualizados na sequência – que se apoiam no pensamento organizador para dar sentido hologramático, recursivo e dialógico à proposta, considerando, portanto, princípios do pensamento complexo conforme destacados por Petraglia (2020).

Epítome

Para ampliar a interação das crianças com a proposta e conectá-las ao pensamento organizador, visando, no decorrer das atividades, coletar suas sugestões para adequá-la às suas reais necessidades, foram feitas algumas contações de histórias e uma apresentação teatral sobre o tema.

Imagem 2 – Atividade de epítome do PCE: apresentação teatral “A festa das flores”



Fonte: Acervo da escola.

Legitimação teórica e legitimação prática

A transdisciplinaridade e a ecoformação foram as inspirações teóricas que nortearam o Projeto Criativo Ecoformador “O mundo encantado das flores: plantando flores, cultivando emoções e polinizando valores.” Elas serviram para mobilizar essa perspectiva de ensino conectada à natureza. Por isso, além das publicações de Nicolescu (2014, 2018), Pineau (2004) e Silva (2008), outras fontes serviram de referência para aprofundar os conhecimentos dos docentes, entre elas obras relacionadas à contação de histórias e à própria natureza.

Para as crianças, além de livros de literatura infantil, outras fontes de inspiração foram: músicas infantis, desenhos animados² e documentários sobre germinação, cultivo, animais que vivem na terra etc.

Essas fontes foram utilizadas nas atividades desenvolvidas durante o PCE como forma de aprofundar conhecimentos sobre ambientes naturais e

² Como *Vida de Inseto*, disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=m-YkiPAYivY>.

elementos da natureza, ou seja, esses conhecimentos foram sistematicamente explorados na legitimação prática. Assim, alguns exemplos de ações desenvolvidas durante esse processo são apresentações teatrais, contações de histórias, construções de cenários ecoformadores, atividades com reciclagem, revitalização do espaço escolar, cultivo de flores e doações de mudas de girassóis para a comunidade.

Perguntas geradoras

Para dinamizar o projeto, foram realizadas várias perguntas geradoras, como: quais flores você e sua família conhecem? Por que as flores são importantes? Quais flores são cultivadas dentro e no jardim de sua casa? O que as flores precisam para sobreviver? O que existe por baixo da grama? Como a terra precisa ser preparada para que as sementes germinem? As flores nascem de sementes? Que tamanhos têm as sementes das flores?

Além dessas perguntas iniciais, outras foram surgindo no decorrer do desenvolvimento do PCE. Isso ocorre porque se trata de uma proposta recursiva, cujas ações geram outras perguntas e as possíveis respostas geram outras ações que, por sua vez, geram outras perguntas.

Metas

Considerando que as metas são essenciais para dinamizar na prática o proposto no PCE, foram previstas diferentes ações que envolveram: reciclagem com pneus; construção do cenário ecoformador “canto das flores”, para trabalhar a importância das flores; preparação de sementeiras ecológicas; confecção do “boliche dos sentimentos”; plantio de morangos; construção das “placas dos valores”; criação dos “vasos das emoções”.

Objetivo geral

Vivenciar experiências envolvendo a natureza, por meio de atividades articuladas aos campos de experiência e dinamizadoras dos direitos de

aprendizagem, ampliando condições para o bem viver individual, social e ambiental.

Objetivos específicos

- Interagir com o meio ambiente, aproveitando esses momentos para fortalecer o autoconhecimento e as relações com os outros.
- Valorizar o respeito a si, aos outros e à natureza, por meio de atividades com as crianças e os membros da comunidade interna e externa da escola.
- Explorar elementos da natureza em atividades livres e também em atividades estruturadas.
- Cultivar flores, observar os processos de germinação e de crescimento, visando o estímulo ao compromisso com os cuidados para a sobrevivência das plantas.
- Expressar emoções na construção colaborativa de cenários ecoformadores.
- Expressar potencial criativo em situações que exijam protagonismo na resolução de situações-problema.
- Conhecer diversos tipos de flores, suas texturas e cores, seus cheiros e formatos.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO DECORRER DO PCE

Como exemplos de atividades, sistematizam-se a seguir: o “boliche das emoções”, os “vasos das emoções”, o “cenário das flores” e as “placas dos valores”.

- Boliche das emoções

Campo de experiências: o eu, o outro e o nós.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (EI03EO01):

Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

O “boliche das emoções” envolveu a confecção de material para o respectivo jogo. Nele, as crianças escolhiam o sentimento vivenciado no momento e o colavam em uma lata; pode-se também solicitar às crianças que façam um desenho. O objetivo é que as crianças tentem derrubar o sentimento que gostariam de evitar, avaliando no final que sentimentos bons permanecem na superfície em que o material foi disponibilizado. O jogo pode apresentar variantes de expressão e materiais.

Antes e ao final, foram realizados diálogos sobre os sentimentos mais comuns de cada criança, reações diante de conflitos, o que gostariam de evitar, sentimentos que não gostam de observar em outras pessoas e outras questões fundamentais para o bem viver individual e social.

Imagem 3 – Boliche das emoções



Fonte: Acervo da escola.

- Os vasos das emoções

Campo de experiências: o eu, o outro e o nós.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (EI03EO01): demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

Campo de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (EI02EF01): dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Com o objetivo de trabalhar a importância das emoções, criamos junto com as crianças os vasos das emoções. Durante esse processo, uma criança

comentou que faltava o sentimento “confuso”. Por isso, foi incluído um vaso além dos previstos inicialmente.

Na criação dos vasos, para valorizar a preservação do meio ambiente, foram utilizadas as mesmas latas que fizeram parte do boliche. Nelas, as crianças plantaram diferentes flores. Essa ideia de plantar flores, mesmo em vasos com sentimentos considerados ruins, foi justificada pela oportunidade de reflexão sobre a importância de transformar sentimentos negativos em positivos.

Imagem 4 – Vasos das emoções



Fonte: Acervo da escola.

- Cenário das flores

Campo de experiências: o eu, o outro e o nós; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (EI03EO02): atuar de maneira independente, com confiança de suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações; (EI03ET03): identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

Esta atividade foi desenvolvida também com o objetivo de revitalização de um espaço ocioso da instituição, além de ter o propósito de criar conversas com as crianças sobre questões relacionadas ao solo, à reutilização de restos de alimentos para a produção de adubo orgânico e a cuidados com a germinação e o desenvolvimento das plantas. Ela se constituiu, ainda, em um momento especial para dialogar sobre as abelhas e a importância do pólen para a vida no planeta, bem como sobre os animais que vivem na terra e sua relevância.

Imagem 6 – Cenário flores



Fonte: Acervo da escola.

- Placas dos valores

Campo de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (EI03EF01): expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Esta atividade teve como objetivo discutir valores e acentuar sua relevância para o bem viver individual, social ou ambiental, conforme discutido por Morin (2015). Depois dos diálogos a respeito da escolha dos valores, as crianças pintaram placas e as distribuíram no pátio da instituição.

Imagem 7 – Placas dos valores



Fonte: Acervo da escola.

- Polinização

Como forma de valorizar o envolvimento de toda a comunidade escolar e tornar a escola acolhedora para a comunidade, previram-se:

- pintura do lado de fora do muro da escola, feita pelas crianças e famílias;

- distribuição de mudas de girassóis, cultivadas pelas crianças para a comunidade;
- divulgação das atividades em mídias digitais;
- organização de documentação pedagógica com registros do desenvolvimento do projeto, incluindo imagens do processo e dos resultados.

Considerações finais

As experiências relatadas neste capítulo expressam vivências de crianças em contato com a natureza e como esse projeto possibilitou, além do aprendizado e da construção de valores, que elas expressassem suas emoções.

Com o projeto apresentado, buscou-se priorizar a conexão dos pequenos com cenários ecoformadores organizados colaborativamente ao ar livre. Além disso, esses cenários representam possibilidades para atividades futuras, especialmente para acentuar o compromisso com o cuidado da natureza.

Vale evidenciar também que a realização deste trabalho foi possível porque todos os profissionais da escola participaram da elaboração e implantação do projeto com muita dedicação e amor. Por isso, registram-se agradecimentos a Carla de Oliveira Liberato, Cleuza de Bona, Eládio Moreira da Costa Júnior, Elizabete Florinda Pedro, Fabiane Santiago Ferreira, Graziela Marli Correia Moisés, Juliana Terezinha de Sá Vieira, Katia Aline de Lima e a toda a comunidade escolar. Agradecemos também à Secretária de Educação Vanessa Pereira, à Coordenadora de Ensino Gisely Prudêncio e à Professora Marlene Zwierewicz, responsável por momentos de formação continuada no município.

Em relação a possíveis avanços considerando o que foi realizado, destaca-se a importância de serem discutidas possibilidades para potencializar o protagonismo das crianças. Isso porque, apesar de tudo o que pode ser proporcionado em um PCE, existe a consciência de que a instituição vivencia um momento de transição paradigmática e o futuro está aberto a muitas possibilidades criativas e sustentáveis.

Referências

BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: educação é a base. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/saiba-mais>. Acesso em: 6 set. 2021.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar, diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

PEREIRA, V.; ZWIEREWICZ, M.; PRUDENCIO, G. **Uma educação comprometida com a vida**: experiências de escolas da Rede Municipal de Paulo Lopes com Projetos Criativos Ecoformadores. Caçador: UNIARP, 2021.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos criativos ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-76.

ZWIEREWICZ, M.; SIMÃO, V. L.; SILVA, V. L. S. Da formação docente ao protagonismo infantil na criação de cenários ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docência (REID)**, Monográfico 4, p. 83-94, 2019. DOI: 10.17561/reid.m4.6. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/5017/4441>. Acesso em: 1º mar. 2021.

NAVEGANDO PELA HISTÓRIA DO RIO DO PEIXE

Elisamara Gaspar da Silva

Jaqueline Regina de Oliveira

Sonia Andrea Rambo

EMEB Walsin Nunes Garcia - Caçador

Introdução

Inaugurada em 25 de fevereiro de 2003, a Escola Municipal de Educação Básica Walsin Nunes Garcia, na qual foi desenvolvido o projeto cujos resultados são compartilhados neste texto, está situada na Rua José Cezário Guzzi, 909, Bairro Figueroa, Caçador, Santa Catarina. A instituição atende cerca de 220 alunos residentes no perímetro urbano e, alguns, em comunidades do interior. Além da sede da escola, há uma unidade na comunidade Taquara Verde que atende parte dos estudantes.

O nome da escola presta uma homenagem a Walsin Nunes Garcia, pelos serviços prestados à educação durante os longos anos de sua vida no município de Caçador. Walsin Nunes Garcia deixou como exemplo na comunidade a vontade de realizar sonhos e educar sempre. Essa trajetória serve de inspiração para novas ações, como esta aqui apresentada.

Para a realização da atividade, partiu-se da premissa de que educar implica permitir que os estudantes compreendam o mundo à sua volta. Por isso, o projeto “Navegando pela história do Rio do Peixe”, desenvolvido com estudantes do quarto, partiu da ideia de desenvolver um Projeto Criativo Ecoformador (PCE), com o objetivo de conhecer a história do Rio do Peixe. Entre as intenções, priorizou-se a discussão da importância desse rio para o município e região. Além disso, buscou-se propor soluções que colaborassem para sua preservação, ao mesmo tempo, despertando o amor e o cuidado pela natureza, por meio de atividades que articulassem os campos de experiência/conteúdos

curriculares a demandas das realidades local e global, visando a conscientização em relação aos recursos naturais.

A vida no curso do rio

A água é considerada um recurso natural necessário para a manutenção e continuidade da vida no planeta. Contudo, sua distribuição entre os países não acontece de forma igualitária, conforme apontam os estudos de Tundisi (2003) e Rebouças, Braga Jr. Tundisi (2002), o que leva à incidência de uma crise hídrica em vários países.

Diante de situações como essas, Torre (2008) destaca a necessidade de lembrar que a agenda educativa para os próximos anos terá de estar direcionada não apenas aos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem, mas também às questões da sustentabilidade ecológica. Por isso, o papel do professor é de suma importância ao contribuir para a formação dos estudantes, por meio de práticas educativas voltadas à compreensão da realidade local e global e no estímulo de atitudes no que diz respeito ao uso racional da água.

Há muito que os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil alertam para o papel da escola na conscientização para o cuidado com o meio ambiente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (BRASIL, 1997) indicam que o trabalho com as questões ambientais na escola contribui para que os estudantes desenvolvam o hábito de zelar pela natureza e cumprir com suas responsabilidades de cidadãos. ao inserção desse tema na escola deve considerar, também, o que diz o artigo sétimo da Declaração Universal dos Direitos da Água, por apontar que esse recurso não deve ser desperdiçado, nem poluído, nem envenenado, que a sua utilização deve ser feita com consciência para não se esgotar nem perder a sua qualidade (ONU, 1992). Infelizmente, a situação atual não condiz em nada com o trecho citado.

O impacto da crise hídrica na sociedade é evidente e as classes sociais menos favorecidas economicamente são as que mais sofrem. Da mesma forma, os gastos do governo com saúde pública para o tratamento de verminoses e outras doenças se ampliam quando a água utilizada não possui a qualidade necessária (AMARAL; NADER FILHO; DURIVA, 2003). Portanto, a preservação das águas é fundamental para a manutenção da vida no Planeta.

O PCE “Navegando pela história do Rio do Peixe” teve como condição mobilizadora essa necessidade. A ideia foi proporcionar aos estudantes uma grande diversidade de experiências, com participação proativa, para que pudessem ampliar a consciência sobre as questões relativas à água no meio ambiente, assumindo de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados à sua proteção e conservação.

Como forma de destacar a relevância do PCE proposto, registra-se que o Rio do Peixe abastece todos os bairros da área urbana de Caçador. Segundo o Atlas da Bacia Hidrográfica do Rio do Peixe (ZAGO; PAIVA, 2016), a região por ela compreendida, no meio-oeste catarinense, é formada por 27 municípios e uma população de 396.949 habitantes.

Navegando pela história do Rio do Peixe

O PCE proposto foi estruturado com base nos dez organizadores conceituais que fazem parte dessa metodologia. Esses conceitos incluem desde o epítome, ou seja, o início do projeto, com a realização de uma atividade impactante, à polinização, a qual constitui o momento de finalização, mas também de projeção da proposta desenvolvida.

Como epítome, foi lançada uma pesquisa para composição da linha do tempo do Rio do Peixe. A ideia foi coletar imagens e fatos que colaborassem para recuperar a história do rio e comparar com seu estado atual (Figura 1).

Figura 1 – Linha do tempo do Rio do Peixe



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

A segunda macroatividade consistiu-se em uma ação voltada à identidade do projeto. Optou-se pela confecção de crachás como forma de estabelecer o vínculo de cada estudante com a proposta matriz, estimulando também a ideia

de que, tanto no aspecto individual quanto no coletivo, existe uma responsabilidade sobre o local.

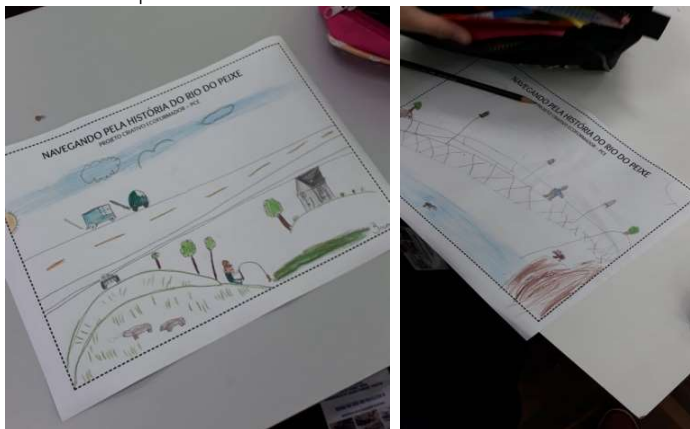
Figura 2 – Confecção de crachás



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

Para vincular ainda mais a proposta aos estudantes, foi solicitado que representassem artisticamente os conhecimentos sobre o Rio do Peixe que dominavam antes de iniciar o PCE. Essa iniciativa foi determinante para que os próprios estudantes pudessem avaliar o quanto a pesquisa sobre a linha do tempo acrescentou em relação aos seus conhecimentos prévios.

Figura 4 – Conhecimentos prévios sobre o Rio do Peixe



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

Como nessa etapa de desenvolvimento do PCE os estudantes já estavam muito motivados e queriam aprender mais sobre o Rio do Peixe, foi realizada

uma palestra com a Bióloga da Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Caçador. Na atividade, os estudantes puderam ter acesso a informações sobre a realidade atual e riscos futuros ao Rio do Peixe, observando o quanto ele é importante para a cidade e região.

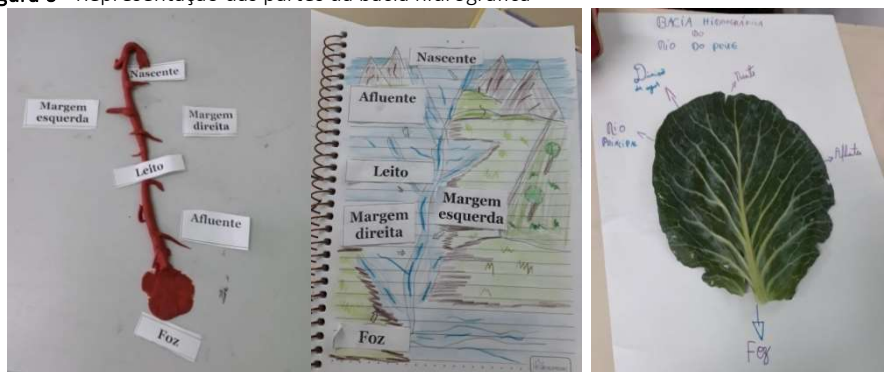
Figura 5 – Palestra com Bióloga da Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Caçador



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

Com o aprofundamento do conhecimento sobre o Rio do Peixe e suas peculiaridades, foi trabalhada a composição da bacia hidrográfica. Os alunos utilizaram diferentes recursos para a macroatividade.

Figura 6 - Representação das partes da bacia hidrográfica



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

Em seguida, os estudantes representaram artisticamente o ciclo da água. A atividade ampliou a reflexão sobre a complexidade da vida, evidenciando o quanto os acontecimentos estão interligados.

Figura 7 – Representação do ciclo da água



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

A realização do trabalho facilitou a conexão com a atividade prevista para a sequência do projeto, quando foram pesquisadas as fontes de poluição da água. Além disso, foram criadas alternativas para representação coletiva dos conteúdos apropriados pelos estudantes no decorrer da atividade, seguida da socialização.

Figura 8 – Fonte de poluição da água

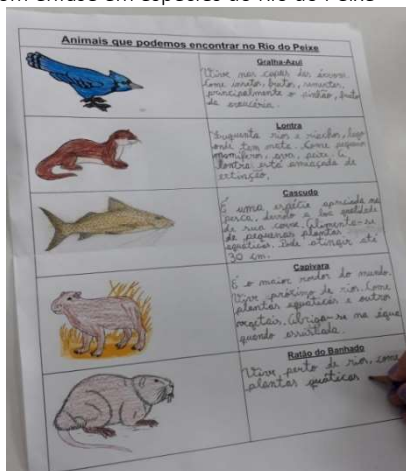


Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

Por se tratar de um projeto, o princípio da recursividade se fez presente. Por isso, quanto mais se aprofundavam os conhecimentos, mais possibilidades surgiam para a criação de novas alternativas de resolução do problema: a conservação do Rio do Peixe. Foi dessa forma que surgiu a ideia de trabalhar a

biodiversidade com ênfase em algumas espécies de animais que vivem nesse rio. A atividade implicou pesquisa, seguida da produção artística e textual.

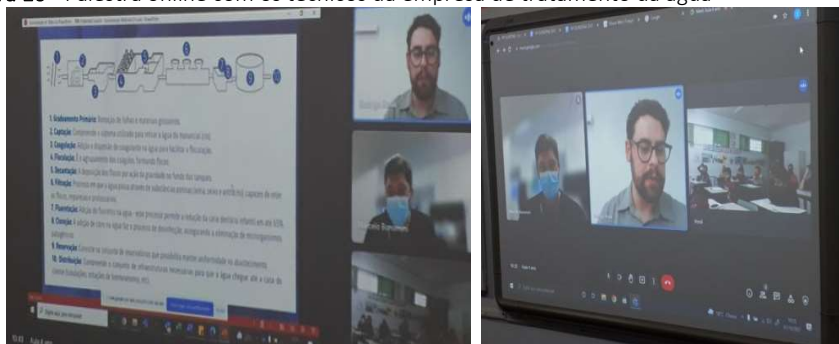
Figura 9 – Biodiversidade com ênfase em espécies do Rio do Peixe



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

A captação, o tratamento e o consumo da água do Rio do Peixe constituíram os temas da atividade subsequente. Para tanto, foi realizada uma palestra com técnicos da empresa de tratamento de água de Caçador, a BRK Ambiental.

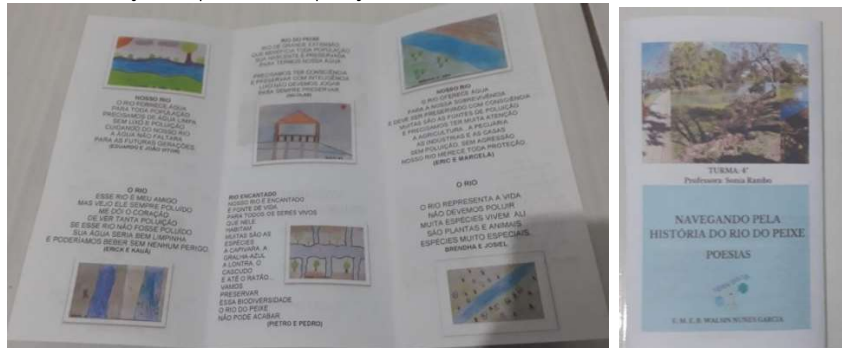
Figura 10 - Palestra online com os técnicos da empresa de tratamento da água

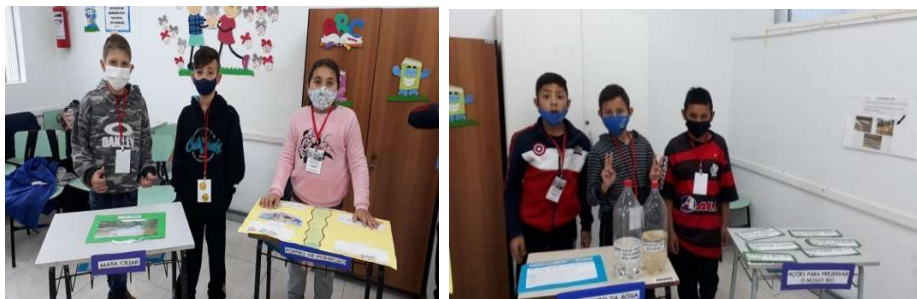


Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

Para a polinização, foram previstas duas atividades. A primeira foi a produção de poesias sobre o Rio do Peixe e a segunda a exposição das atividades para a comunidade.

Figura 11 – Produção de poesias e exposição de atividades sobre o Rio do Peixe





Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia

Considerações finais

A realização do PCE “Navegando pela história do Rio do Peixe” proporcionou muito mais do que o conhecimento de fatos históricos, por si só já importante no processo educativo. São muitas as condições implicadas na preservação e, por outro lado, na poluição do rio que não eram conhecidas pelos estudantes, mesmo que esse passe na área central da cidade de Caçador.

Compreender que esse rio é o principal de uma Bacia Hidrográfica, que abastece muitos municípios, que abriga uma variedade de espécies da flora e da fauna, entender os motivos pelos quais a água é poluída e que não podemos utilizar essa água sem tratamento representou uma aprendizagem significativa aos estudantes do 4º ano. A consciência ecológica foi despertada e as habilidades estimuladas colaboram para que se transformem em multiplicadores dos conhecimentos apreendidos dentro e fora da escola.

O trabalho com este projeto significou a busca por uma mudança de postura, uma forma de repensar as ações do cotidiano, possibilitando o envolvimento, a cooperação e a solidariedade entre estudantes e familiares. Tudo isso, no intuito de transformar positivamente a realidade, a partir das descobertas feitas.

Referências

AMARAL, L. A; NADER FILHO, A.; DURIVA, R. J. O.. Água de consumo humano como fator de risco à saúde em propriedades rurais. **Rev. Saúde Pública**, [S. l.],

v. 37, n. 4, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsp/a/Gf5rNkVxPCSQYSXxHGykMFB/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos direitos da água**. 1992.

REBOUÇAS, A. C. (org.). **Águas doces no Brasil: capital ecológico, uso e conservação**. 2. ed.rev. São Paulo: Escrituras, 2002.

TORRE, S. O poder da palavra: significado e alcance da linguagem transdisciplinar e ecoformadora. *In*: TORRE, S; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (org.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 113-140.

TUNDISI, J. G. **Água no século XXI: enfrentando a escassez**. 2. ed. São Carlos: RIMA, 2003. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/trabalho-docente-educacao-ambiental-e-agua.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021

ZAGO, S.; PAIVA, D, P. (org). **Atlas do Rio Do Peixe**. 2 ed. Joaçaba: UNOESC, 2016. Disponível em:

https://issuu.com/editoraunoesc/docs/atlas_rio_do_peixe. Acesso em 17 out. 2021.

CENÁRIOS ECOFORMADORES PARA BRINCAR, APRENDER E SE ENCANTAR: TRANSFORMANDO ESPAÇOS E ABRINDO POSSIBILIDADES

Caroline Reck

Joely Leite Schaefer

Rosemery Alves Cardozo Marinho

Madalena Pereira da Silva

Vera Lúcia Simão

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Caçador

Introdução

A pandemia causada pelo Sars-CoV-2, que atingiu o planeta, modificou as formas de interação de toda a população, incluindo as relações de aprendizagem nos espaços escolares através do distanciamento social necessário ao controle pandêmico. Desse modo, o projeto apresenta uma proposição ecoformadora por meio da metodologia de Projeto Criativo Ecoformador (PCE), intencionando a reaproximação dos estudantes no retorno às aulas presenciais.

Tendo em sua base epistemológica conceitos da transdisciplinaridade e da ecoformação, oportuniza-se uma prática pedagógica dinâmica e inovadora, possibilitando a religação entre currículo e realidade. É nesse sentido que a criação de cenários ecoformadores, através da metodologia dos PCE, possui, dentre suas particularidades, a transformação colaborativa de espaços escolares que contribuem para o protagonismo dos estudantes haja vista possibilitar a análise e a discussão da realidade apresentada, proposição de formas de intervenção, valorizando as relações individuais e coletivas com o meio natural (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019).

Durante a disciplina de Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), os estudantes foram instigados a elaborar um projeto para atender às escolas de educação básica em que atuam a partir de reflexões teóricas sobre os PCE.

Dentre as possibilidades, escolheu-se a Escola de Educação Básica Nilo Peçanha, localizada no bairro Vice King, área urbana do município de Porto União-Santa Catarina, por se tratar do local de atuação de uma das mestrandas a qual observou a existência do espaço ocioso a ser transformado e o interesse das professoras dos anos iniciais em inovar suas práticas a fim de garantir, aos estudantes, além de um retorno seguro às atividades presenciais na escola, formas de interação e de fortalecimento dos vínculos afetivos da comunidade escolar.

Para tanto, o projeto objetiva construir um cenário ecoformador por meio de atividades as quais articulem as áreas do conhecimento estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) com demandas locais e globais, visando à participação dos estudantes e da comunidade escolar em uma proposta pedagógica valorizadora do protagonismo infantil junto a iniciativas promotoras do bem-estar individual, social e ambiental.

O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se a introdução; na segunda, os caminhos teóricos que fundamentam a proposta; na sequência, a descrição do projeto; e, finalmente, encerra-se com as considerações finais.

Como resultado, espera-se que a proposta possa inspirar educadores a inovar e a dinamizar suas práticas pedagógicas, tendo a ecoformação como aliada na educação dos estudantes.

Caminhos Teóricos

Ao transformar ambientes em cenários ecoformadores, não se está somente oportunizando aos estudantes momentos de interação e de aprendizado, como também, reinventando práticas, principalmente nos tempos da crise que se vivencia. Torre e Silva (2015, p.17) sustentam que,

A transformação da prática educativa em convergência com as necessidades de sustentabilidade planetária e o estímulo a relações de convivência solidária e criativa são aspectos fundamentais em projetos de instituições educativas preocupadas em qualificar a vida no planeta.

Logo, a criação desses cenários, “[...] estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social” (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019, p.85).

De acordo com Pineau (2006, p. 1 apud SILVA, 2008, p. 97) a ecoformação “[...] pode ser definida como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem [...]”. Nesse sentido, ao se observarem essas interações como caminhos de aprendizagem, entende-se ser justamente nestes momentos, de forma livre, que os estudantes aprendem no contexto da ecoformação e da transdisciplinaridade.

Uma educação ecoformadora preza por respeitar a natureza enquanto desfruta dela. Isso posto, vê-se o imperativo de práticas pedagógicas que vislumbram uma educação transdisciplinar, ecoformadora e complexa, buscando o que mais importa ao ser humano: o bem-viver.

Nas palavras de Pinho e de Passos (2018, p. 434), “Para que isso ocorra, é primordial que se estabeleça um elo entre a educação escolar, de modo que as ações educativas encontrem ressonância na formação dos sujeitos envolvidos”.

Segundo Moraes (2000 apud PINHO; PASSOS, 2018) os professores precisam avançar em uma revitalização da educação, buscando uma educação que desponte para a alegria e o resgate do estudante quanto ao prazer em aprender. O encantamento precisa considerar demandas dos estudantes e estimular um desenvolvimento cada vez mais prazeroso, além do reconhecimento de que a natureza proporciona subsídios a uma vida mais saudável e feliz, sensibilizando-os de que fazem parte dessa natureza e podem ajudar a mantê-la em harmonia com a humanidade.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo Carmo e Marcondes (2011, p.4435) é “[...] considerado um momento crucial no desenvolvimento das crianças em termos de aquisição de conhecimento, valores e comportamentos”. É justamente nessa fase que se deve oportunizar o brincar como forma de

aprendizado. Lira e Rubio (2014) evidenciam ser por meio das brincadeiras que as crianças se expressam, interagem com os demais e aprendem a lidar com o mundo que as cercam. Complementam, ainda, que, brincando, a criança “[...] forma sua personalidade, recria situações do cotidiano se expressa [...]” (p. 01).

Nesse sentido, os momentos de brincadeira podem ter muitas possibilidades: brincar livre, ou seja, quando as crianças brincam apenas com a observação e não intervenção do professor; brincar direcionado, isto é, quando o professor interfere nas brincadeiras, estabelecendo regras e orientando; jogos; brincadeiras de faz de conta; entre tantas outras possibilidades de brincadeira (WOLF, 2008).

Nota-se a necessidade de mudar a educação compartimentada e fragmentada, fechada em quatro paredes, para abrir horizontes aos estudantes nos quais possam trilhar novos caminhos na educação em busca de sua emancipação.

Compreende-se, ainda, a ecoformação uma realidade necessária na atualidade em que se preconiza o cuidado com a natureza e busca-se uma volta à natureza, percebendo a relevância da valorização do ser, da dialogicidade, seja entre o sujeito, e o objeto, ou mesmo a organização do espaço, não importando se é um micro ou macrocampo, mas observando a complexidade que existe em cada um deles.

Transformar as práticas educativas, indo ao encontro das necessidades da sustentabilidade planetária e, ainda, propiciando uma confraternização solidária entre os sujeitos, torna-se indispensável em tempos atuais. A escola é um lócus de fomento dessas práticas, que pode conduzir os estudantes a uma autonomia com criatividade e condições de resiliência frente ao caos.

A Escola de Educação Básica Nilo Peçanha, conforme dados coletados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGESC), atende, atualmente, 835 estudantes. Desses, 251 estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental; 350, nos anos finais do ensino fundamental; e 234, no ensino médio. O funcionamento da escola acontece em três turnos (matutino, vespertino e noturno). O atendimento aos estudantes dos anos iniciais é realizado, predominantemente, no período vespertino, sendo atendidas apenas duas turmas no período matutino: uma turma de 4º ano e uma turma de 5º ano.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2021), a escola possui uma área total de 10.291 m², com área construída de 2.207,38 m². Na área externa, há uma quadra poliesportiva, uma cancha de areia e um bosque. Também, existe um espaço ocioso ao lado do ginásio de esportes que, frequentemente, fica coberto pela vegetação. Nota-se que esse é um dos locais preferidos para os alunos dos anos iniciais brincarem e se aventurarem nas horas livres. No entanto, como o local não está organizado e pensado para as atividades dos alunos, acaba sendo um tanto perigoso, pois, devido ao crescimento da vegetação, já apareceram diversos animais, inclusive cobras, as quais acabam tornando esse ambiente perigoso e inadequado aos alunos.

Para esse espaço se tornar um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos e para que eles possam utilizá-lo com segurança, será preciso transformá-lo. Sendo assim, a intenção do PCE é iniciar, de forma colaborativa entre os estudantes, professores, funcionários e os familiares, a construção de um espaço ecoformador para brincar, interagir e aprender, aliando os conteúdos abordados em sala de aula com a realidade local e global, que estará sendo experimentada neste cenário ecoformador.

Transformando espaços e abrindo possibilidades para brincar, aprender e se encantar

Os estudantes dos anos iniciais serão protagonistas no desenvolvimento e na implementação do PCE, assim “[...] Quanto mais diversificadas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, mais potencializada se torna a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade pedagógica” (SANTA CATARINA, 2019, p. 105).

Dessa forma, as ideias para a construção desse cenário serão projetadas a partir de decisões tomadas pelos estudantes e mediadas pelos professores. Essa ação vem ao encontro da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e com o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem e o fortalecimento da autonomia, proporcionando aprendizagens e potenciais para estimular o desenvolvimento integral das crianças.

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), criada por Marlene Zwierewicz e Saturnino de La Torre em 2009, diferencia-se das demais por proporcionar um olhar transdisciplinar e ecoformador, que integra, em suas atividades três dimensões (ação, cognição e emoção) visando ao desenvolvimento integral dos estudantes, conectando-os aos saberes da e para a vida, estimulando a atuação consciente e crítica na sociedade em prol de si, dos outros e do mundo (ZWIEREWICZ; TORRE 2009).

O PCE é composto por dez organizadores conceituais, que, segundo Zwierewicz e Torre (2009), auxiliam a elaboração e o desenvolvimento do trabalho e sua articulação com os conceitos transdisciplinares e ecoformadores. Dentre os organizadores conceituais, destaca-se o conceito de epítome, o qual, segundo Zwierewicz e Torre (2009), é a etapa de partida do PCE e um momento fundamental para criar um clima propício à aprendizagem, que, ao impactar os alunos, mobilizem-nos a interagir na realidade atual, refletindo sobre as perspectivas de transformação para o futuro. Nesse sentido, para iniciar o PCE, será apresentado aos estudantes um vídeo com cenários ecoformadores já implantados em outras instituições de ensino para se inspirarem e refletirem sobre as possibilidades de aprender e de se encantar em um ambiente junto à natureza.

Entre as ações para conectar o projeto às realidades local e global, destacam-se: vídeo com ideias de cenários ecoformadores; pesquisa com os estudantes sobre diferentes ideias à transformação do espaço externo da escola; planejamento dos elementos e suas disposições no cenário ecoformador; planejamento e arrecadação dos materiais necessários à construção do cenário; construção coletiva dos diversos elementos que constituirão o cenário; assembleia para escolha do nome de tal espaço; produção de um documentário com os processos de construção do cenário ecoformador.

Tendo como meta principal a criação de um cenário ecoformador dentro de uma proposta colaborativa, sustentável e inclusiva para que os estudantes possam brincar, aprender e se encantar, os integrantes do projeto planejarão coletivamente o ambiente a ser transformado. Além disso, quer-se elaborar e construir, por turmas, um elemento para compor o cenário juntamente com seus professores e familiares; produzir um documentário com a trajetória do PCE e relatos de estudantes e da comunidade escolar.

Para o desenvolvimento de uma proposta sustentável e ecoformadora, será priorizado o uso de materiais alternativos como sobras de MDF, garrafas pet, caixas de leite, palets, caixas de hortaliças, bobinas de madeira, caixas de papelão, barricas de textura, pneus, utensílios de cozinha, retalhos de tecidos e demais recursos idealizados pelos participantes do projeto.

As atividades relacionadas ao desenvolvimento do PCE iniciaram, no mês de setembro de 2021, com uma abordagem aos professores dos anos iniciais e o envio de materiais para a fundamentação e o aprofundamento teórico que auxiliarão no desenvolvimento de suas práticas no decorrer do projeto. Também, acontecerá o lançamento do projeto com o epítome já mencionado anteriormente e o início das pesquisas e do planejamento do espaço com os estudantes.

Nos meses de outubro e de novembro do mesmo ano estão previstas a coleta dos materiais e a construção coletiva do cenário. Durante esse período, igualmente, serão coletados diversos relatos da comunidade escolar, dando-se registro das atividades realizadas.

A divulgação das ações realizadas pela comunidade escolar durante o PCE ocorrerá através das redes sociais da escola e da imprensa local e regional por meio de um documentário, mostrando o passo a passo da realização do espaço ecoformador. Os relatos de experiência dos estudantes, de seus familiares, professores e funcionários da escola, destacando as implicações pedagógicas e sua relevância para o desenvolvimento integral, serão utilizados na elaboração do documentário para inspirar alunos e professores de outras escolas.

Considerações finais

O projeto, no desejo de estabelecer um diálogo a fim de discutir teoria e prática, apreciado com momentos integrados e intrínsecos da produção científica, trouxe reflexões sobre a importância do brincar na escola e o incremento das relações sociais, propôs o protagonismo infantil e também os fatores envolvidos na realização dessa atividade colaborativa.

Para tanto, objetivou construir um cenário ecoformador por meio de atividades que articularam as áreas do conhecimento vinculadas à BNCC e as questões locais e globais, visando à participação dos estudantes e da

comunidade escolar em uma proposta pedagógica que valorizasse o protagonismo infantil e as iniciativas que promovessem o bem-estar individual, social e ambiental.

O trabalho trouxe uma perspectiva transdisciplinar e a ecoformação, compreendendo que tudo está interligado. Para tanto, trilhou um caminho sob diferentes olhares, que se integrou à multidimensionalidade e às muitas formas da realidade, tanto social quanto pessoal, de forma complementar e compartilhada no âmbito escolar.

Referências

CARMO, Clayton da Silva; MARCONDES, Keila Hellen Barbato. O brincar do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as expectativas de aprendizagem da secretaria de educação do estado de são paulo. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos. 2011, Curitiba - Pr. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. Curitiba: Puc, 2011. p. 4435-4445. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4527_2889.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Vol.5 nº1, 2014.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PINHO, Maria José; PASSOS, Vânia Maria de Araujo. Complexidade, Ecoformação E Transdisciplinaridade: Por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**. Palmas, v.4, n.2.p.433-457, abri-jun.2018. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5123>. Acesso em 06 ago. 2021

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação,(Coord.). **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

WOLFF, Celi Terezinha. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. Indaial: ASSEVI, 2008.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de La. **Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. **Ecoformação de professores com polinização de Escolas Criativas**. Caçador: Uniarp, 2019.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ADAPTAR-SE PARA EDUCAR- UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fabiana Kitiane Carneiro

Silvia Lais Cordeiro

Vera Lúcia Simão

Vilmar Bayer

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Rede Municipal de Ensino de União da Vitória

Introdução

O ser humano é, sobretudo, um ser social, que busca transmitir suas experiências, vivências e conhecimento através das gerações. Nesse processo, cria estratégias perenes de ensino e de aprendizagem.

Dentro desse contexto, a educação busca pela produção e reformulação do conhecimento humano. Dessa maneira, colabora para a formação de pessoas que participem da criação científica, bem como de seu próprio desenvolvimento crítico e criativo.

Levando em conta as mudanças observadas devido à pandemia da Covid-19, que causou problemas em todos os segmentos do mundo contemporâneo, deu-se o fechamento das escolas. Ao impactar milhões de estudantes, a impossibilidade do ensino presencial levou à adaptação do ensino, ou seja, a modalidade do trabalho remoto adveio como solução, mesmo que de caráter provisório e temporário, adotando-se novas estratégias para mitigar as condições adversas da nova realidade enfrentada.

De uma forma inesperada e acelerada, a escola foi forçada a mudar seus conceitos e estratégias. É diante dessa realidade que se busca, neste capítulo, sistematizar um relato de experiência de uma professora da Educação Infantil, a qual vivenciou e vivencia este novo cenário educacional, as mudanças e as

adaptações a que foi submetida, bem como as incertezas que assolam o mundo como um todo.

Educação na pandemia

Um cenário inesperado se instalou no final do ano de 2019 quando um vírus paralisou grande parte das atividades profissionais no contexto nacional e internacional. Um cenário desolador se estendeu em 2020, sendo vivenciado também em 2021.

Conforme Morin (2021, p. 43), presencia-se “O momento histórico extremamente grave [...] cheio de desafios [...] cuja profundidade e duração ainda não foram dimensionados”. Com isso, mudanças foram acontecendo e, como a lagarta que se transforma em borboleta, a vida igualmente transforma. Nesse processo, observaram-se profundas metamorfoses, dando-se uma delas no âmbito educacional, especialmente quando se reiterou o compromisso com seu papel de seguir colaborando na formação humana, valorizando um conhecimento de mundo repleto de percepções e de significados diversos (NOGARA *et al.*, 2020).

Como um sopro que apaga a chama de uma vela, cessaram alguns costumes vivenciados no ensino presencial, tais como um afago da professora, uma conversa entre colegas, a troca de experiências no cotidiano profissional. Em busca de uma solução, o “‘Ensino Emergencial Remoto’ foi a solução encontrada para dar prosseguimento ao corrente ano letivo” (BARROS; VIEIRA, 2021, p. 8, grifos do autor).

Uma pandemia impactante para professores e estudantes. Das carteiras e quadro negro para telas de computadores, vídeos personalizados e atividades que possam ser desenvolvidas em casa com qualidade, um “novo” professor surgiu, reinventou-se e foi “[...] buscar alternativas efetivas que compreendam a educação como um lugar de possibilidades por apresentar diferentes formas de ensinar e aprender” (NOGARA *et al.*, 2020, p. 02).

O desenvolvimento do ensino-aprendizagem se transforma como o ambiente remotamente proposto. Estratégias e ferramentas pedagógicas anteriormente empregadas necessitaram ganhar uma nova roupagem,

possibilitando novas formas de envolver, aguçar e viabilizar a formação dos estudantes mesmo que geograficamente distantes.

Geralmente, o docente traz consigo um caráter de receptividade e de estreita relação interpessoal, porém, no contexto virtual, novas necessidades traçaram um novo panorama. Assim, impôs-se um grande desafio aos docentes na adequação de suas aulas, atividades e materiais para uma apresentação não presencial, que foi a busca por “[...] alternativas efetivas para a superação do caos e da incerteza” (NOGARA *et al.*, 2020, p. 03).

Muito embora a tecnologia fizesse parte do cotidiano escolar, não era utilizada de forma intensa e profunda. Por isso, as mudanças necessárias na forma de lecionar no biênio 2020-2021, exigiu dos docentes a disponibilidade para aprenderem rapidamente e atuarem efetivamente mesmo diante de grandes adversidades.

Vivenciando este cenário inconstante trazido pela pandemia, observa-se o quanto ministrar aulas vai além dos muros da escola. São novos cenários alcançados por intermédio de telas de celulares, de computadores, do material digital e, em alguns casos, até mesmo por meio de atividades impressas.

Para Barros e Vieira (2021, p. 17), a pandemia evidenciou, inclusive, “[...] necessidade urgente de mudanças nos programas de formação de professores, tanto na graduação quanto em programas de formação continuada, no que se refere aos conhecimentos das tecnologias e das formas de utilizá-las como recursos didáticos.

Ainda que grande percentual dos docentes usufrua regularmente das tecnologias e mídias digitais, outro contexto entra em pauta: dominar ferramentas e técnicas para adequar as aulas a um contemporâneo formato, exigindo uma corrida contra o tempo para aprimorar e desenvolver dinâmicas e temáticas pertinentes a aulas remotas.

Como forma de situar a vivência de uma docente em meio a essa nova realidade educacional, sistematiza-se, na sequência, um relato de sua experiência na Educação Infantil. Trata-se de uma realidade em processo de metamorfose, resultado da necessidade de reinventar-se para suprir a demanda educacional neste cenário pandêmico.

Relato de experiência de uma docente em tempos de pandemia

A pandemia veio como um furacão na vida de todas as pessoas, mudando rotinas, estilo de vida. Como professora, eu, **Luana da R. M. Pcheneczuk**, vivenciei profundamente esse processo.

Como educadora, senti uma mudança abrupta em relação à educação, o que me desafiou a reinventar-me profissionalmente. Era preciso estar “remotamente presente” na vida das crianças ao mesmo tempo em que se criavam condições para trabalhar o conteúdo de tal forma que pudessem aprender.

Eis que vários questionamentos surgiram: Como fazer? Como prender a atenção das crianças durante as atividades remotas? Como se fazer entender? Como ter apoio e colaboração dos familiares? Como incentivar as crianças a realizarem as atividades em um ambiente tão diferente ao da Escola/CEMEI?

Tantas dúvidas, tantos questionamentos, incertezas e medos se mostravam. Junto a tudo isso, o medo real de uma possível contaminação do vírus.

Mesmo sabendo que não seria fácil, tive que seguir. No início, repassava as atividades remotas e as explicava via whatsapp com o auxílio de áudios, textos e fotos, haja vista tratar-se de crianças do infantil 4 do CEMEI Lavínia Dileta Reali Romanzini de União da Vitória Paraná.

Até para manter o grupo de whatsapp era necessário contar com auxílio dos familiares. Contudo, especialmente na Educação Infantil, observava-se a falta do contato direto entre docentes e crianças. Em função da idade, não estavam habituados com as facilidades que esse tipo de recurso oportuniza apesar de a maioria ter contato com aparelhos celulares em casa.

Para os pais, também, era tudo novo. Adaptar horários, tentar repassar informações e ensinar o que antes era exclusividade docente trouxe uma sobrecarga não esperada. Por esse motivo, busquei ferramentas que pudessem auxiliar na produção de vídeos mais interessantes às crianças, aplicativos para editar os vídeos gravados em casa, além da participação dos meus familiares na produção dos vídeos para facilitar o entendimento dos pais e dos estudantes.

Tinha por intenção mostrar, nesses vídeos, o maior número de informações e de materiais para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento da

turma. Também tive que deixar a timidez de lado, sabendo que agora não só as crianças estavam vendo o que eu fazia, mas também os familiares.

Na sala de aula, o professor brinca e se envolve com os estudantes sem medo ou timidez, porque, para eles, tudo faz parte da brincadeira e a “profe” é a “profe”, sem julgamentos. Mas saber que um adulto está lá, assistindo a seus vídeos, às vezes sem entender direito a função desses, é um temor adicional.

Para incentivar e motivar todos os envolvidos na vida dos estudantes, usava mensagens e figuras de incentivo e áudios enviados quando possível. Os vídeos retirados do youtube sobre os temas repassados também foram bem importantes, pois ajudavam na memorização e no entendimento do que se estava repassado.

Depois de um processo de adaptação e de todo um aprendizado para se reinventar e reaprender a ser professora, de estar próxima às crianças mesmo longe, tudo foi ficando mais fácil e claro. Nesse ínterim, os pais foram peças fundamentais nesse processo que já perdura tanto tempo. Foram eles os colaboradores e nossos apoiadores e, apesar das dificuldades, estiveram e estão nos auxiliando nesse novo processo de ensino e de aprendizagem.

Acredito ainda mais que ser professor é ser diferente, é saber adaptar-se à situação e querer sempre o melhor para seus estudantes, é superar medos e desafios encontrados diariamente para um bem comum, que é o desenvolvimento de crianças que tanto dependem de nós, que esperam não só o conhecimento, mas uma palavra ou um incentivo, um gesto de afeto.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi trazer um relato de experiência vivenciado por uma docente da Educação Infantil. Também situou desafios imputados à educação como um todo, especialmente a todos os docentes que tiveram que se adaptar a uma nova realidade, um novo cenário trazido pela pandemia de Covid-19.

O panorama emergencial delegado aos docentes evidencia o quanto se torna frágil todo um sistema que, supostamente, vinha servindo à educação. Apesar de emergentes e necessárias, as mudanças não ocorreriam tão rápido se,

abruptamente, as escolas não tivessem que transitar de um sistema virtual a outras formas de dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Por fim, conclui-se que a pandemia trouxe momentos de incerteza e de mudanças repentinas e profundas as quais convergiram em desafios a serem enfrentados e vencidos. Entre as soluções, inclui-se a adoção de várias práticas antes não cogitadas e novas modalidades de ensinar e de aprender.

Um longo caminho ainda deve ser trilhado, podendo ser repleto de angústias e de inseguranças. No entanto, podem-se vencer os obstáculos pelos docentes se expressarem seu potencial criativo e protagonizarem soluções ao novo e ao desconhecido sempre em prol de um ensino comprometido com processos de humanização e de sustentabilidade.

Referências

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período da pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 826-849, jan. 2021.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NOGARA, Gláucia *et al.* Um espaço escolar criativo e ecoformador como possibilidade de criar, inventar, descobrir e transformar saberes e fazeres. **Revista Extensão em Foco**, Caçador, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2020.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR

‘O MUNDO MÁGICO DO CMEI: UMA TRILHA DE DESCOBERTAS’

Ana Dalva Andrade Zen

Secretaria Municipal de Educação - Marquinho

Carla Blum Vestena

Universidade Estadual do Centro-Oeste - Guarapuava

Joelma Beraldin Padilha

Juliana Eleuterio Barbosa

Sandra Regina Bobalo Vujanski

Tatiane Dassoglio

Secretaria Municipal de Educação - Marquinho

Introdução

Faz-se importante ensinar respeitando os saberes do educando, seus conhecimentos, partindo de sua realidade. Dessa maneira, a aprendizagem advém da junção entre os diversos saberes envolvidos em sala de aula: do aluno, do professor, da família, da comunidade, da sociedade e dos campos de experiências, aspirando a uma prática que possa “aproximar o currículo e realidade e articular teoria e prática” (DE LA TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, p. 52).

Pensando nisso, buscou-se implementar práticas criativas ecoformadoras nas instituições municipais de ensino no Município de Marquinho/PR, iniciando a aplicação do PCE (Projeto Criativo Ecoformador) na educação infantil intitulado: “O mundo mágico do CMEI: Uma trilha de descobertas”, para que as crianças pudessem participar na construção, no acesso e na difusão dos conhecimentos científicos. Além disso, para que busquem se apropriar do aprendizado, de modo que desenvolvam um olhar crítico da sua realidade no âmbito escolar e, quem sabe, fora dela, ou seja, no contexto familiar e social, mostra-se importante identificar os problemas existentes a sua volta a fim de

encontrarem formas de solucioná-los (ZWIEREWICZ, 2014 apud TORRE; ZWIEREWICZ, 2019) tentando construir uma sociedade mais humana, comprometida com sua realidade e provedora de mudanças.

Vive-se o advento de um novo ciclo. Pretende-se refletir e atuar no presente, pensando no futuro, primando por uma escola criativa e inclusiva, buscando, por meio da atuação dos profissionais da educação, construir um espaço cada vez mais saudável e sustentável para aprender, ensinar, brincar e viver. As crianças e as famílias estão retornando à escola depois de um longo período de distanciamento social. Por esse motivo, a volta às aulas é um marco de recomeço, da reinserção das crianças no laço e no convívio social.

Com isso, é primordial pensar em estratégias e mecanismos que possam, de alguma forma, ressignificar essa falta, ou melhor, com uma acolhida calorosa e impactante para promover mais do que nunca o vínculo entre escola, comunidade, aluno e professor de uma forma mais ativa. É essencial um trabalho em conjunto para superar os desafios do retorno às atividades presenciais.

Nesse sentido, a escolha das práticas criativas e ecoformadoras deu-se pelo fato de que possibilitam repensar a estrutura física das instituições do município haja vista as atividades poderem dar-se com os alunos, envolvendo a natureza, o cuidado com o meio ambiente, com a vida e com o outro.

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é expor os resultados que a aplicação do Projeto Criativo Ecoformador trouxe, visando a demonstrar a importância da participação ativa da criança, do quanto ela pode contribuir para o seu próprio aprendizado e de que o professor, ao respeitar o saber e a participação da criança, enriquece o aprendizado e permite que a relação aluno/professor aconteça de forma mais livre, respeitosa e significativa.

Para isso ser possível, no primeiro momento, fundamentam-se as diversas frentes deste projeto, as práticas realizadas e as ações futuras, almejando a abordagem de diferentes autores, sendo estes os principais: FREIRE (1996), TORRE; ZWIEREWICZ (2009); SUANO (2013), que vivenciaram e produziram conhecimentos antecedentes ao projeto. No segundo momento, descreve-se a implementação do projeto em menção, apresentam-se ações que já se realizaram e as propostas a serem realizadas. Por fim, expõem-se as conclusões.

Espera-se que a publicação deste capítulo alcance outros profissionais desejosos de uma atuação transformadora com o intuito de incentivá-los na utilização das práticas criativas ecoformadoras.

Fundamentação teórica

Para fundamentar o projeto, utilizaram-se fontes de pesquisas voltadas às necessidades das crianças e da equipe multidisciplinar. Identificou-se, no CMEI Sebastião Batista de França, a necessidade de as crianças serem as protagonistas de seus aprendizados. Assim, criaram-se espaços os quais pudessem ser acessados com autonomia e segurança.

Dessa maneira, a elaboração e o desenvolvimento do Projeto Criativo Ecoformador exerceram um papel fundamental para a realização das ações descritas a seguir, dado que “[...] representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa” (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009, p. 155).

Ecoformar é buscar promover, construir a educação para o desenvolvimento sustentável associada a uma educação da solidariedade, do compromisso com o planeta e todos seus habitantes. (SUANNO, 2014, apud SALLES; AVILA DE MATOS, 2016, p. 211). Com isso, os materiais utilizados para as intervenções foram não estruturados e, em sua maior parte, recicláveis, pensando um modo de brincar consciente e saudável para a criança e o meio ambiente.

Desse modo, pôde-se perceber, por exemplo, o quanto o envolvimento da criança na fabricação do seu brinquedo (aviãozinho) para colocar no túnel foi uma experiência que enriqueceu as trocas, criou um ambiente ao qual, já no primeiro dia de aula presencial, sentiu-se pertencer. Essa ação foi um convite simbólico para os alunos fazerem parte da sala e da escola. Já a fabricação do túnel pela equipe foi um modo para dar boas-vindas às crianças.

Também, embasa-se a atuação na teoria de Edgar Morin, no tocante à intenção de evidenciar a instituição escolar como um sistema complexo que inscrito no todo, e o todo inscrito nas partes (SUANNO, 2013), reconhecendo-se o aluno, a escola, a equipe, a família, a cultura, a sociedade, a natureza e o meio

ambiente como partes constituintes do todo, sendo o grande desafio mover todas as partes em prol do todo. Por esse motivo, o projeto teve várias frentes com intuito de ter o maior alcance possível. Conseguiu-se isso com a construção do parque e a fabricação das estantes para os livros das bibliotecas na altura das crianças.

Tornou-se possível resgatar o sujeito/aluno/criança da pesquisa ao interligarem-se os saberes do pensamento complexo e das práticas ecoformadoras. Com isso, buscou-se transformar a realidade, visando a construir novos saberes. Assim, levou-se em consideração, “o sujeito-objeto, com suas emoções, desejos, motivações e afetos, assim como a cultura, da qual nunca se isolou, mesmo sendo visto por um olhar, se é que possível, separado do seu contexto” (SUANNO, 2013, p. 64). Ainda nessa premissa:

A ideia não é relacionar sujeito com subjetividade, mas de perceber um sujeito capaz de pensar, de planejar, de desejar, de imaginar e de construir o real da sua vida. A subjetividade, a partir da ótica do pensamento complexo, sai da realidade coisificada para ocupar o lugar de um processo vivo do sujeito que se modifica de acordo com as circunstâncias vividas (SUANNO, 2013, p.64-65).

O trabalho interdisciplinar foi o motor das ações realizadas no Município, pois as ideias foram circulando entre os diversos saberes de cada um dos profissionais atuantes nas instituições em cargos distintos, sofrendo mutações e obtendo melhorias. O projeto foi se expandindo e crescendo na medida em que houve trocas entre os diversos saberes que enriqueceram a experiência uma vez que:

Práticas transdisciplinares baseadas no respeito, na convivência, na conservação dos meios naturais, na melhoria das condições de vida, no consumo consciente e na produção que não menospreze os direitos humanos, nem o bem-estar psicossocial da pessoa, se fazem fundamentais na realidade atual social, institucional e educacional (SUANNO, 2013, p.68).

Freire (1996, n.p.) alega que a criatividade está diretamente ligada à curiosidade, sendo ambas fontes mobilizadoras e que “nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que

fazemos”. Ademais, esse querer/saber/fazer/conhecer se tornou o ponto de partida deste projeto, juntamente à busca em formar perguntas, encontrar respostas, mobilizando as crianças e toda a equipe para fazer do CMEI um lugar melhor. Enlaçou-se a criança na responsabilidade social do cuidado com a vida, com a natureza, com a escola com o intuito de, por esse meio, formar cidadãos implicados e responsáveis por suas ações.

Além disso, a criatividade ganhou espaço central no projeto devido ao fato de ser responsável por propiciar “uma atmosfera de liberdade, que aceita a diversidade, a autonomia e a discrepância crítica” (SUANNO, 2013, p.77). Nesse contexto, a criatividade foi a semente plantada nas ações de todos os envolvidos na aplicação do projeto e estão-se colhendo os frutos do respeito, da autonomia, da liberdade e da vivência que ela nos propiciou.

Espera-se que, com todas essas intervenções o aluno possa utilizar seu conhecimento na resolução de situações conflituosas que emergirão em sua caminhada (SUANNO, 2013). Prezando sempre pelos vínculos, as pessoas que o cercam, saindo do individualismo e partindo do coletivo para solucionar e promover grandes ações.

Foi a partir do PCE que se trabalhou com os alunos de forma direta “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1996, n.p.). Apesar de o projeto estar em andamento, já se pode observar o quanto as realidades das instituições educacionais foram repensadas e recriadas. No entanto, vale ressaltar que ainda tem muito trabalho a ser feito.

Além disso, evidenciou-se a necessidade de haver um filtro para conseguir ver tudo que o aluno traz dentro de si, suas representações sociais, que são expressas pela sua fala, seus comportamentos, pela obediência ou desobediência, etc. (SUANNO, 2013). Trabalhou-se, durante as formações continuadas, ofertando essas questões para que os docentes estivessem atentos e preparados para acolher seus alunos em suas diferenças, fragilidades e potencialidades.

Outro ponto a ser explorado com essas intervenções é o cuidado com o meio ambiente. Com isso buscou-se “[...] promover a religação de saberes e conhecimentos que significa adotar medidas políticas, econômicas, sociais e educativas de respeito e conservação equilibrada do meio ambiente de maneira

ecológica sustentável” (SUANNO, 2013, p.68). Estabeleceu-se como objetivo principal pensar na reutilização dos materiais recicláveis, visando a uma forma de envolver o cuidado com a natureza e o meio ambiente em uma campanha indireta de como reciclar, ressignificar os objetos, transformando-os em brinquedos que estimulam o brincar.

Possibilitou-se o cumprimento do dever da escola ao estimular a criatividade de seus alunos, da sua equipe, fomentar ações que possam ocasionar melhorias e, principalmente, visem a “[...] resgatar o humano, a cidadania planetária, a ecoformação, a partir da educação baseada no ser humano, na vida, na mediação social, nas relações pedagógicas e didáticas” (SUANNO, 2013, p.69). Somente dessa forma podem-se formar cidadãos conscientes e construir um futuro com mais respeito a toda vida que há no planeta.

PCE - O Mundo Mágico do CMEI: Uma Trilha de Descobertas

O PCE teve início com a disciplina “Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEb”, ofertada pela UNIARP de Caçador-SC em parceria com a UNICENTRO de Guarapuava-PR. As integrantes da equipe foram convidadas pela Professora Dra. Carla Blum Vestena (UNICENTRO) a participarem como alunas ouvintes desta disciplina relacionada aos projetos criativos ecoformadores ministrada pela Professora Dra. Marlene Zwierewicz da UNIARP. Para dar início ao projeto, realizaram-se perguntas geradoras à equipe de profissionais da rede municipal que atuam na educação infantil. Verificaram-se necessidades relacionadas à promoção de transformações necessárias nos espaços, relações e práticas pedagógicas para uma escola criativa e ecoformadora.

Na Escola Rural Domingos Lopes, identificou-se a necessidade da implantação de um espaço apropriado para o brincar livre. Houve uma mobilização da equipe do projeto, a equipe pedagógica da localidade, contando com o apoio da gestão municipal. A partir disso, arrecadaram-se, por meio de doações da comunidade, os materiais necessários à construção do parque com madeiras e pneus. Também, construíram-se campo de futebol e quadra de vôlei de areia.

Nas duas escolas envolvidas no PCE, observou-se a necessidade de baixar os livros ao alcance das crianças. Por esse motivo, buscaram-se doações de caixotes de verduras para a fabricação das estantes das bibliotecas e das brinquedotecas.

Pensando em propiciar vivências que pudessem enriquecer o desenvolvimento e a aprendizagem, criou-se um túnel no CMEI Sebastião Batista de França para que as crianças pudessem construir um brinquedo e pendurá-lo a fim de marcar, de forma simbólica, sua entrada na instituição de ensino, bem como mostrar a importância dessa construção, visto que tal objeto não foi dado, nem comprado pronto, mas sim fabricado por ela mesma. Em seguida, os alunos deveriam levar questões levantadas em sala para seus familiares responderem, tendo a oportunidade de conhecer a história, as dificuldades e as coisas boas vivenciadas.

Também, como ação relacionada ao projeto, destaca-se a formação continuada de professores da rede municipal de educação do Município de Marquinho-PR em parceria com a UNICENTRO, que tem muito a contribuir nesse processo, permitindo que os educadores agreguem mais conhecimentos capazes de gerar transformações e impactos nos contextos profissional e escolar, pensando em uma educação de qualidade para nossos alunos.

Com a formação continuada, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor é constante e permeia o dia a dia da sala de aula. Dessa forma, o educador tem a oportunidade de refletir e de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e promover o protagonismo de seus alunos, potencializando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, a formação continuada auxilia professores e gestão escolar a ponderar e a melhorar todos os aspectos pedagógicos, propondo estratégias com a finalidade de sanar dificuldades e sugerir mudanças significativas para toda a comunidade escolar.

Considerações finais

Com o desenvolvimento do projeto, notou-se que a comunidade, a família e a escola fortaleceram as parcerias necessárias para estabelecer e reforçar os vínculos afetivos, transformando as escolas em ambientes sustentáveis,

criativos, inclusivos e ecoformadores. Visando a criar “[...] uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (Freire, 1996, n.p.).

Evidencia-se que o aluno não é apenas um ser receptor de conteúdos, mas sim deve ser um participante ativo no processo de ensino, pois tem muito a contribuir na sua própria aprendizagem. E assim, participando, questionando, perguntando, criticando, pensando e construindo é que se pode internalizar verdadeiramente o conhecimento.

Desse modo, pode-se finalizar afirmando que a aplicação do PCE permitiu explorar lugares novos internos e externos, criar novos espaços físicos, sociais e psíquicos. Alargaram-se as fronteiras entre o aprendizado, o aluno, a família e a escola. Aventurou-se para além dos muros, passou-se a pensar no quanto cada parte é importante e que se deve cuidar do todo. Criaram-se laços e ações em conjunto com quatro instituições de ensino, transformamos o mundo a volta, sendo transformadas, igualmente, as pessoas por tais transformações. Segue-se com muito trabalho a ser realizado mais preparados para os desafios vindouros.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

SALLES, V. O.; AVILA DE MATOS, E. A. (2016). Pensamento ecoformador e transdisciplinar: em busca da legitimidade a partir do decálogo proposto para a área. *Revista Polyphonia*, v. 27, n. 1, p. 209–219.
<https://doi.org/10.5216/rp.v27i1.42296>.

SUANNO, J. H. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras** Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M; TORRE, S. (org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZWIEREWICZ, M.; SIMÃO, V. L.; SILVA, V. L. S. Ecoformação de Professores com polinização de Escolas Criativas: Caçador: EdUNIARP, 2019. p. 52-59.

MULHERES NEGRAS DE RESISTÊNCIA E O COMBATE À VIOLÊNCIA RACIAL POR MEIO DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Odair de Souza

Maria Isabel de Bona Corrêa

E. B. Dr. Ivo Silveira – Paulo Lopes

Introdução

O ano de 2020 parecia começar “normal” em todas as redes de ensino do país. No início de fevereiro, as/os docentes já se encontravam em suas respectivas escolas para a organização do ano letivo: participando de formações continuadas, reescrevendo seus planejamentos, adequando seus planos de cursos, traçando projetos, elaborando propostas, enfim, tudo que é pertinente ao ambiente escolar a ser desenvolvido em um ano letivo.

Da mesma forma, os estudantes se preparavam para chegar à escola no ano de 2020 “cheios de energia”: materiais novos, turmas novas e até muitos professores e professoras diferentes. Muito entusiasmo. Porém, tudo isso durou pouco tempo, pois, no final de fevereiro de 2020, confirmou-se a presença do novo coronavírus na cidade de São Paulo. Vírus este com grande potencial de contágio, sobretudo em ambientes fechados e onde há considerável número de pessoas. No mesmo mês, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu um alerta mundial de que o novo coronavírus já se espalhava por todos os continentes e em quase todos os países, e que a doença transmitida por ele, nomeada de COVID-19, não se tratava mais de uma epidemia, mas de uma pandemia mundial.

Após esse alerta, os governadores dos vários Estados brasileiros (acompanhados por prefeitos da imensa maioria dos municípios) estabeleceram

uma série de regras para evitar o alto contágio entre a população pelo novo coronavírus e, conseqüentemente, o adoecimento e a morte. Entre tantas medidas, estabeleceu-se o fechamento total das escolas e o atendimento aos estudantes via remoto – de forma virtual (*Whatsapp*, *Google Classroom* ou outras mídias e plataformas) ou por meio de material impresso.

A partir disso, a Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes-SC, por meio da resolução 001/2020, no artigo 1º, formulada a partir do Conselho Municipal de Educação resolveu:

[...] estabelecer que o regime especial de atividades escolares não presenciais, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020 definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares no âmbito de todas as instituições ou rede de ensino público municipal, educação infantil e da educação básica pertencentes ao sistema municipal de ensino de Paulo Lopes. (PAULO LOPES/CME/2020)

Assim, os docentes tiveram que, “forçadamente”, adaptar-se a novas rotinas e a uma série de alternativas pedagógicas diferenciadas até então inéditas no sistema educacional para poder atender a essas crianças e adolescentes que se encontravam estudando em suas casas, fora do espaço escolar.

Porém, no início do ano letivo de 2021, com o reduzido número de contágios, com a doença um pouco amenizada e a diminuição das mortes, os governadores e os prefeitos autorizaram, de maneira gradativa, o retorno dos estudantes de forma presencial às escolas desde que se seguissem uma série de protocolos sanitários exigidos pelos órgãos de saúde como: uso constante de álcool em gel, verificação de temperatura na entrada e saída da escola, distanciamento social de 1,5 m, entre outros.

Assim, para se dar início ao ano letivo de 2021, uma das propostas apresentadas nas reuniões de formação e de planejamento promovidas pela Secretaria de Educação e pela equipe gestora das escolas foi de que as/os professoras/es retomassem aqueles conteúdos/temas pouco ou não trabalhados na série anterior (2020) e que precisaria de reforço neste ano.

Nesse sentido, o professor Odair de Souza, o qual leciona a disciplina de História, e a professora Maria Isabel de Bona Corrêa, pedagoga, ao revisarem o

planejamento de 2020, consideraram que um dos temas pendente e que necessitava de um maior reforço e aprofundamento estava relacionado à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, fundamentada na lei 11.645/2008, na lei 9394/96, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira de acordo com o parecer 004/2003.

Além de ser uma necessidade legal, entende-se, também, que a relevância do tema é de suma importância e merece maior aprofundamento porque a sociedade contemporânea, sobretudo a brasileira, têm se constituído de forma desumanizadora e violenta. O atlas da violência de 2017 (CERQUEIRA; LIMA, 2017) coloca o Brasil como um dos países no qual que mais se cometem violências em toda a América Latina em todos os grupos considerados minoritários, tais como os quilombolas, indígenas, afro-brasileiros, imigrantes de origem afro (haitianos, nigerianos, entre outros) haja vista a elevação dos índices de racismo estrutural, institucional e interpessoal em todas as instituições sociais. (ALMEIDA, 2018).

Portanto, pretende-se, com a retomada desse tema em forma de projeto, o debate e a reflexão durante a elaboração, a socialização e a publicação de temas relacionados ao combate ao racismo, preconceitos e qualquer forma de discriminação bem como estimular o desenvolvimento de ações, projetos e propostas fundamentados na educação para as relações étnico-raciais e, ao fazer-se isso, espera-se colaborar com a formação de uma sociedade mais inclusiva sem qualquer forma de violência, seja simbólica, física ou psicológica.

Construindo práticas antirracistas na escola

Entende-se a escola como espaço privilegiado de combate a todo tipo de discriminação, sobretudo ao racismo. Assim, uma das formas de concretizar-se tal prática é implantar e implementar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável¹, com destaque ao objetivo 16 “promover sociedades pacíficas e

¹ Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável foi/é o eixo central dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC e consequentemente da Escola Básica Dr. Ivo Silveira. Porém, devido a pandemia do Novo

inclusivas para o desenvolvimento sustentável, fornecer acesso à justiça para todos e construir instituições efetivas, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (UNESCO, 2017, p.42). É válido mencionar o fato de a escola ser uma instituição que pode e deve ser inclusiva, sobretudo no trato com a diversidade étnico-racial. Aliado a esse objetivo do documento mencionado, inspirou-se, ainda, no Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade publicado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), que acrescentaram, aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, mais três, figurando, entre eles, a Igualdade Racial (ODS 18) como um dos seus eixos onde mencionam que

[...] o eixo focal do objetivo 18 da ODS é “promover a igualdade racial a partir do enfrentamento de todos os tipos de racismo”. [...] A temática encontra-se inscrita de maneira transversal aos demais ODS implicando que o sucesso da agenda depende de imprescindíveis avanços em relação a essa prática segregacionista. [...] **Desse modo, deve-se ressaltar o importante papel da educação, cultura e ciência na construção de um mundo mais igualitário** (CABRAL, GEHRE, 2020) *Grifo acrescentado.*

A ideia inicial, portanto, é mostrar, através da pesquisa bibliográfica, o protagonismo de mulheres heroínas negras e como as mesmas lutaram contra a escravidão, o preconceito, a discriminação e o racismo. Dessa forma, postula-se, como objetivos específicos, a importância de estudar o continente africano e suas civilizações; estudar a história e cultura afro-brasileira no Brasil - colônia; pesquisar a biografia de mulheres negras de resistência, como Dandara, Aqualtune, Luisa Mahin, entre outras - mulheres essas omitidas e silenciadas da historiografia oficial - e elaborar frases de efeito por meio de logotipos de combate ao racismo.

coronavírus esse projeto ficou adormecido no ano de 2020 e retornou no ano de 2021 com novas propostas e ações pedagógicas.

Pensando o combate ao racismo por meio de um projeto de trabalho

O professor Odair iniciou uma série de planejamentos de aula com textos do livro didático, material alternativo, slides para o desenvolvimento do tema proposto com o intuito de suprir essa parte defasada do currículo. Principiou, junto das turmas dos oitavo anos 1 e 2, a leitura e a interpretação da música² de Jorge Ben chamada ZUMBI³ para que, por meio desse recurso didático e fonte histórica, esse assunto não somente fosse estudado e compreendido, mas também despertasse emoções, sentimentos e sensações a partir da letra e da melodia da música.

Após a reflexão e interpretação da música de forma coletiva em sala de aula, solicitou-se, aos estudantes⁴, que elaborassem uma redação explicando o que entenderam da referida música e seu respectivo vínculo com o assunto em apreço: o continente africano e a cultura africana e afro-brasileira. Após essa atividade, os professores Odair e Isabel de Bona propuseram-lhes um projeto de trabalho fundamentados teoricamente e metodologicamente nos Projetos Criativos Ecoformadores (TORRES; ZWIEREWICZ, 2009; ZWIEREWICZ, 2011a; 2011b) focando as escravizadas que resistiram à escravidão.

O professor Odair adotou como estratégia escolher algumas mulheres negras de resistência citadas no artigo *Mulheres Negras Heroínas* (SOUZA, 2017) e nos livros *Heroínas Negra Brasileiras em 15 Cordéis* (ARRAES, 2017) e *Extraordinárias Mulheres que evoluíram o Brasil* (CARARO; SOUZA, 2018).

² A música ZUMBI consta no décimo primeiro álbum “A Tábua da esmeralda”, do cantor brasileiro Jorge Ben, lançado em formato LP em 1974. https://pt.wikipedia.org/wiki/A_T%C3%A1bua_de_Esmeralda. Acesso em 29/08/2021.

³ A música ZUMBI pode ser escutada em <https://www.youtube.com/watch?v=ge5BZjVVKpQ>. Acesso em 29/08/2021.

⁴ Os estudantes participantes do projeto, da turma 8º ano 1, são: Ana Clara Pereira Estácio, Bernardo Lino Goedert da Silva, Brandon Nahuel Alejandro Delgado, Jhonatas Rodrigues Marcelino, Maria Eduarda Carvalho Rodrigues, Marina Assis Soares, Matheus Henrique dos Santos. Os alunos da turma 8º ano 2 chamam-se: Carlos Eduardo Karan Rodrigues, Gustavo Texeira da Rosa, Iara Nathália Cardoso, Júlia Rocha de Souza, Maria Heloisa Cruz Souza, Mateus Ribeiro Pereira, Matheus Rossi de Carvalho, Raiane Macedo da Silveira, Stefany Cardoso Francisco, Victor Marciano da Rocha.

Após as escolhas, os estudantes⁵ pesquisariam suas biografias nos mais diversos materiais escritos como livros, enciclopédias e internet, entre outros. A etapa seguinte⁶, promoveu a elaboração de cartazes com a biografia e a imagem dessas mulheres por meio de desenho grafitado em papel cartão para expor na semana da consciência negra em novembro. Ao mesmo tempo, propôs-se a esses estudantes a elaboração de um logotipo e de uma frase de efeito sobre racismo na atualidade, para dar-se, em seguida, a escolha do melhor cartaz na escola.

Após a finalização, prevê-se a elaboração de um *banner* com os melhores momentos a fim de haver exposição em eventos educacionais como em congressos, seminários, colóquios, simpósios bem como a produção de artigos relacionados a esse acontecimento com o intuito de fortalecer o protagonismo dos estudantes na produção de conhecimento e, sobretudo, os relacionados à educação para as relações étnico-raciais e para a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Figura 1 - Estudantes escrevendo a biografia das mulheres em cartaz



Fonte: acervo pessoal do autor.

⁵ Devido à pandemia do novo coronavírus, a produção do trabalho se deu de forma individual e seguindo todas os protocolos de segurança exigidos pelos órgãos de saúde como distanciamento social de 1,5 metros; material individualizado dos estudantes e não compartilhados.

⁶ O Projeto de Trabalho Criativo Ecoformador encontra-se em andamento com a previsão de conclusão para novembro de 2021.

O cronograma adotado foi o seguinte: nos meses de junho e de julho, pesquisa biográfica⁷; em agosto, desenho das mulheres no papel cartão; em setembro, a escrita da biografia; em outubro, a elaboração do logo e da frase antirracista e votação do melhor cartaz pelos estudantes da escola, e em novembro a finalização, com a exposição do material produzido na semana da consciência negra.

Considerações finais

O Projeto Criativo Ecoformador (PCE) “Mulheres Negras de Resistência”, inspirado nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável nº 17 e na Agenda 2030, nº 18, fundamentado na Educação para as Relações Étnico-raciais, já alcançou parte dos objetivos propostos como a percepção, por uma parcela dos estudantes ao realizarem a pesquisa biográfica, de como as mulheres negras, invisibilizadas na história oficial, tanto do Brasil colônia como na contemporaneidade, têm sido protagonistas de lutas e de resistências à escravidão no passado colonial quanto ao preconceitos, discriminações e racismo na sociedade atual.

Conclui-se, assim, que o Projeto Criativo Ecoformador é um tema que vem a impulsionar e a agregar, no ambiente escolar, a consciência para uma luta e prática antirracista a serem perseguidas por todos/todas aqueles/aquelas que primam por uma sociedade não racista, não preconceituosa e inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Minas Gerais, Letramento, 2018.

ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. 12 ed. Florianópolis: SINEPE, 2010.

⁷ Do total de três aulas semanais, uma aula de 45 minutos foi/é dedicada a esse Projeto.

BRASIL, **Lei 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Brasil: Brasília, 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Brasília, 2005. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais>.

BRASIL, UNESCO. **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. 2017.

CABRAL, Raquel; GEHRE, Thiago (org.). **Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade**. São Paulo, 2020 (Livro Eletrônico).

CERQUEIRA, Daniele *et al.* **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA e FBSP, 2017.

PAULO LOPES/Conselho Municipal de Educação. **Resolução/CME**. nº 001/2020.

SOUZA, Odair de. Mulheres Negras Heroínas. In: VIEIRA, Fabiolla Falconi (Org.). **I Seminário de Ensino de História das Escolas Públicas da Grande Florianópolis: Saberes e práticas, sujeitos e culturas**. Florianópolis, Instituto Estadual de Educação, 22 a 24 de junho de 2017, p. 100 – 113.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias mulheres que revolucionaram o Brasil**. 5, ed. São Paulo: Seguinte, 2018.

TORRES, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: TORRES, Saturnino de La; ZWIEREWICZ, Marlene. (Orgs.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Editora Insular, 2009, p. 153 – 175.

ZWIEREWICZ, Marlene. Formação docente transdisciplinar na metodologia dos projetos criativos ecoformadores. In: FURLANETTO, Ecilde Cunico; TORRES, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011.p. 141 – 158.

ZWIEREWICZ, Marlene. Formação docente em projetos criativos ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y docência. (REID)**. n. 6, julho/2011. p. 99 -112.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR

TECNOLOGIA INVISÍVEL

Amanda Gröbe Raymundo

Daniela Cé da Costa

Fabício de Carvalho

Sandra Mara de Andrade

Instituto Crescer Movimento Cidadania e Juventude – Itajaí

Introdução

Localizado no município de Itajaí, Santa Catarina, o Instituto Crescer Movimento Cidadania e Juventude é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, fundada em 2003. Ela atua em parceria com o setor público e privado para o atendimento de jovens com idades entre 14 e 24 anos e, preferencialmente, em situação de vulnerabilidade social.

O Instituto Crescer desenvolve projetos de protagonismo juvenil e profissionalização para o mundo do trabalho, utilizando como metodologia de referência os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), uma iniciativa criada por Torre e Zwierewicz, publicada no livro *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação* (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009).

Figura 1 – Atividade do Instituto Crescer



Fonte: Instituto Crescer

Especificamente no PCE aqui sistematizado, apresenta-se uma iniciativa desenvolvida em 2021, que tinha como objetivo qualificar 40 jovens para o mundo do trabalho e para vida, fortalecendo e potencializando ações positivas de sustentabilidade corporativa.

No contexto trabalhista, segundo o diretor-geral do SENAI/SC, Rafael Lucchesi,¹ as atualizações tecnológicas previstas para os próximos cinco ou dez anos foram intensificadas de forma dramática em 2021. Isso ocorreu pois se passou a exigir profissionais criativos capazes de solucionar problemas complexos sem a necessidade da atuação física – colaborando com a sustentabilidade planetária –, sendo necessário para isso, também, uma comunicação eficaz e capaz de reduzir o retrabalho. Assim, mediante mudanças abruptas, tanto no ensino quanto na empregabilidade no cenário pandêmico do ano 2020, o PCE proposto teve como situação mobilizadora o contexto no qual os jovens estão inseridos, para despertar novos olhares às profissões que antes eram consideradas do futuro.

Figura 2 – Equipe Instituto Crescer



Fonte: Instituto Crescer

Desse modo, a metodologia de PCE serviu como um referencial de ensino e de aprendizagem para a transformação da realidade formativa dos jovens que participaram da iniciativa. Para tanto, foram priorizados o trabalho colaborativo e o estímulo à autonomia, considerando-se a própria realidade para a criação de soluções que superassem barreiras vivenciadas cotidianamente.

¹ <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/profissionais-de-tecnologia-e-logistica-terao-mais-oportunidades-de-emprego-apos-a-pandemia-aponta-senai/>

Figura 3 –Atividade do Instituto Crescer



Fonte: Instituto Crescer

Metodologia de projetos e intensificação do uso de tecnologias digitais na educação

Assim como as tecnologias digitais renovaram as frentes de trabalho no contexto global pandêmico, na educação não foi diferente. Segundo a descrição conceitual do que seja o ensino híbrido, Bacich, Neto e Trevisani (2015) apresentam-na como uma junção da ação metodológica que impacta o professor em sua situação de ensino e o processo individual de cada estudante em situação de aprendizagem.

No Brasil, estudos de 2015, realizados pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), confirmaram que somente 8% dos brasileiros entre 15 e 64 anos atingiram o nível proficiente em habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas em contextos diversos. Assim, observa-se que as demandas educacionais são expressivas. Para tanto, a metodologia de projetos, que se dinamiza por partir de problemas reais, caracteriza uma possibilidade também para o ensino online, neste caso propondo a integração dos conteúdos do mundo do trabalho às vivências dos estudantes, os quais participam proativamente do processo.

Além disso, baseando-se nas concepções de educar de Zabala (1998), as escolhas didático-pedagógicas nos quatro eixos temáticos “comunicação; saúde; mundo do trabalho; ética e cidadania” perpassam pelos conteúdos conceituais,

Figura 4 – Atividade de campo

Fonte: Instituto Crescer

procedimentais e atitudinais dos seguintes saberes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Essas condições são estimuladas quando existe uma metodologia que as mobiliza.

É com essa perspectiva que a vivência aqui apresentada tem como questão norteadora: como a tecnologia permeou todas as profissões no cenário pandêmico a ponto de tornar-se invisível? Por isso, o PCE teve como base teórica as aspirações mais recentes de Edgar Morin, especialmente as publicadas em seu livro *As lições do Coronavírus* (2020), no qual afirma que "Os dispositivos digitais, a internet, a inteligência artificial são meios que tendem a transformar-se em fins ou estar a serviço de poderes controlados e não controlados" (2020, p. 48).

Com essas mudanças, a tendência é que a presença de objetos conectados à internet seja cada vez intensa e capaz de mudar irreversivelmente a forma de interagirmos com o mundo a nossa volta.

Projeto Criativo Ecoformador Tecnologia Invisível

O epítome do PCE Tecnologia Invisível visou impactar os estudantes de maneira que eles se sentissem mobilizados e interessados em continuar o processo de aprendizagem. Para isso, foi proporcionada uma vivência tecnológica na FG Big Wheel, localizada na cidade de Balneário Camboriú, Santa Catarina, revelando

também, além dos conhecimentos objetivados, uma bela vista panorâmica da orla, da Mata Atlântica e das edificações. O objetivo dessa iniciativa foi criar condições para que os estudantes pudessem refletir sobre como a tecnologia está presente em todas as profissões, o quanto ela já colaborou para inovar em todos os âmbitos da sociedade e o quanto ainda de inovação pode ocorrer.

Por outro lado, as legitimações teórica e pragmáticas do PCE tiveram como foco os conhecimentos que os estudantes já possuíam sobre a temática, buscando ampliá-los, utilizando, para isso, fontes confiáveis de diferentes óticas, com teor e abrangência legítimos para analisar a realidade.

Figura 5 – Contexto de atividade de campo



Fonte: Instituto Crescer

No que tange o futuro do trabalho, este é tema de diversos debates em diferentes contextos do planeta, como o Fórum Econômico Mundial, realizado em Davos no ano de 2021, principalmente por causa do avanço exponencial da tecnologia em todas as áreas da sociedade, como a educação, a saúde e política,

alterando significativamente a forma como compramos, vendemos, produzimos, nos relacionamos etc.

Assim, esse foi o cenário de construção da interrelação entre a tecnologia visível e invisível que permeia nossa vida pessoal e profissional. Nele, vídeos e textos do Canal Futura, da BBC Brasil e do The Economist foram fontes utilizadas para ampliar as perspectivas dos jovens sobre o mundo do trabalho exigir não só *hard skills*, mas também *soft skills*.

Assim, para a etapa prática, foram previstas ações de percepção da relação do tema trabalhado com o mundo. A primeira delas foi uma entrevista feita pelos jovens com trabalhadores locais de sua região, estimulando a aplicação das habilidades desenvolvidas no Eixo da Oratória e do Empreendedorismo. Nela, percebeu-se a manifestação da autoformação, da heteroformação e da ecoformação, condições confirmadas pelos entrevistados, que destacaram a postura dos jovens, a forma de apresentação oral, a objetividade e a criatividade de seus trabalhos. Esse processo colaborou para que eles passassem a compreender que cada ação é regida pelo todo de sua atuação, ultrapassando o mundo – ainda que digital.

Outras práticas envolveram a visita da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), para que os jovens pudessem tomar conhecimento das formas de ingresso no Ensino Superior. Além disso, eles também conheceram a rádio da cidade, "Tá ligado – 94,9 FM", e o estúdio de TV que executa produções em parceria com o canal Cultura. Ademais, aprenderam sobre o estudo de caso do Parque Unipraias em Balneário Camboriú.

Nesse processo, desenvolveram-se atividades propostas como metas para “Promover uma formação norteada pelos princípios da transdisciplinaridade e ecoformação, relacionando tecnologia ao mundo do trabalho, como diferencial no currículo profissional”. Desse modo, surgiram perguntas geradoras para reforçar o alcance das metas e fortalecer os objetivos do PCE, entre eles estimular nos jovens habilidades já existentes e potencializar novas competências para as profissões do futuro, fortalecendo a formação de pessoas criativas e cooperativas e valorizando iniciativas sustentáveis, a fim de solucionar problemas na comunidade em que estão inseridos, partindo dos seus próprios interesses.

Na etapa das perguntas geradoras, o cerne do PCE se revelou a partir da questão: “após esta vivência tecnológica, para o que os seus olhos abriram?” Dentro de cada eixo temático previsto no PCE, a proposta de polinização foi se manifestando.

Dada essa vivência no percurso de construção da polinização, passou-se a investigar O QUE seria compartilhado e COMO mostrar para o meio social todo o conhecimento apropriado e germinado nos meses de envolvimento no PCE. Para isso, levou-se em consideração que espaços públicos não eram uma possibilidade, tampouco eventos fechados poderiam acontecer devido à pandemia. Assim, em meio às ideias levantadas, surgiu a proposta de compartilhar a experiência com a turma recém-iniciada do período vespertino. Então, cada equipe que vivenciou o PCE buscou elaborar um formato distinto de apresentação, de forma que todos pudessem disseminar os temas mais pontuais para o mundo do trabalho e, com isso, descrever a trajetória dos dez meses de curso. As ferramentas usadas nessas apresentações foram Power Point, Kahoot e dinâmicas manuais, respeitando o distanciamento e a segurança.

Esse evento exigiu muita responsabilidade, organização e coragem, pois foi a primeira vez que a equipe realizou uma atividade presencial depois do início do isolamento. Seus resultados foram surpreendentes e atraíram todos os participantes. Na ação, muitos jovens se tornaram fonte de inspiração por meio de suas mensagens de motivação e histórias de como superaram as dificuldades da pandemia, do ensino online, das demandas da casa e da responsabilidade com o curso.

Considerações finais

O “Projeto Criativo Ecoformador: Tecnologia Invisível” teve como contexto principal o mundo contemporâneo com suas demandas e necessidades relacionadas ao trabalho. Ele contemplou interesses, aptidões e perspectivas de futuro dos jovens, para possibilitar a conexão das experiências educativas com as reais condições de vida. Em seu desenvolvimento, houve oportunidades de criação e aprimoramento de habilidades indispensáveis para uma formação integral, de maneira articulada à investigação da realidade e sendo fortalecidas por meio da realização de práticas e produções científicas. Estas resultaram na apropriação de conceitos e na compreensão e resolução de situações cotidianas,

visando o desenvolvimento local e a melhoria de qualidade de vida da comunidade onde eles estão inseridos.

A polinização do PCE reforçou o fato de que todas as atividades foram muito importantes para a apropriação de novos saberes por parte dos jovens, contribuindo para a ampliação do conhecimento científico-cultural e de suas visões de mundo. Nesse processo, a iniciativa se comprometeu em transformar suas percepções sobre seu papel como agentes sociais e como futuros profissionais, mobilizados pelo tema tecnologia invisível.

Por meio das entrevistas que eles realizaram com as empresas locais, foi possível identificar que a tecnologia pode ser usada em praticamente qualquer área de uma empresa. Assim, perceberam tal meio implicado no marketing, na formação dos colaboradores, no controle financeiro, na contratação de serviços, na automação de tarefas diárias, na organização pessoal e em outras tantas ações que fazem parte do cotidiano do século XXI.

Ao final, o compartilhamento da experiência com os demais objetivou uma interação sustentada pelo aprofundamento de conhecimentos e por uma aprendizagem vivenciada. Nesse processo, foram valorizados sobretudo o poder de ação e a conquista de habilidades individuais e coletivas.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional. Edição Especial Jovens Metropolitanos. 2015. [documento eletrônico]

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, v. 1.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

ZABALA, A. A Avaliação. *In*: ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. **Uma escola para o século XXI**: Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: A HORTA EM NOSSAS MÃOS

Elisamara Gaspar da Silva

Viviane Maira Pereira

Escola Municipal de Educação Básica Walsin Nunes Garcia – Caçador

Introdução

A Escola Municipal de Educação Básica Walsin Nunes Garcia está situada no bairro Figueroa, na cidade de Caçador, Santa Catarina. Foi inaugurada em 25 de fevereiro de 2003 e recebeu o nome do Senhor Walsin Nunes Garcia, devido a sua grande dedicação à educação em nosso município. Essa Unidade Escolar atende cerca de 220 alunos da Educação Infantil (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental I, bem como 2 turmas de Educação Infantil na extensão em Taquara Verde.

Ao propor um projeto sobre horta, visamos proporcionar aos estudantes possibilidades para conhecerem e cultivarem a horta da escola. Para tanto, foram previstas atividades de exploração e experimentação, elaboradas com o intuito de favorecer o desenvolvimento integral, por meio de ações como observação, descrição e manipulação. Além disso, foram promovidas atividades que favorecessem relações de comparação entre os seres vivos e condições para o aprofundamento de conhecimentos sobre a natureza, por meio de uma aprendizagem viva, apoiada por práticas como plantar, visualizar, cultivar e consumir os produtos.

A elaboração da proposta teve como condição mobilizadora a ideia de que conhecer o ecossistema, por meio de atividades que articulem teoria e prática, colabora para que o estudante se torne mais comprometido com demandas locais e planetárias, incluindo as que envolvem sua própria saúde.

Nesse sentido, procurou-se valorizar a adoção de hábitos de alimentação saudáveis, evidenciando seus benefícios tanto para o aspecto físico quanto para

o mental. Desse modo, enfatizou-se que, além de fazer bem ao organismo, uma alimentação saudável age na melhora do humor, da disposição e concentração.

Assim, espera-se que o “Projeto Criativo Ecoformador: a horta em nossas mãos” seja reconhecido como uma forma de desenvolver experiências, competências e habilidades necessárias para o aprendizado dos estudantes, servindo como uma ferramenta motivadora de práticas educativas para as escolas e profissionais que, muitas vezes, se sentem engessados em decorrência da influência da abordagem de ensino tradicional.

A emergência da educação ambiental

A Política Nacional de Educação Ambiental é regida pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Seus conteúdos englobam: conceito, objetivos, princípios, atuação e sua relação com a educação. A seguir, citam-se os artigos 1º e 7º, relevantes para esta discussão.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 7º A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente – Sisnama, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental (BRASIL, 1999, s. p).

No Artigo 9º deste mesmo documento, estabelece-se a obrigatoriedade da educação ambiental na Educação Básica, incluindo, portanto, a Educação Infantil. Além disso, as iniciativas de educação ambiental devem ser desenvolvidas por meio de uma articulação com os currículos das escolas públicas e privadas.

Ao serem dinamizadas na Educação Infantil, as propostas de educação ambiental precisam estar de acordo com a realidade sociocultural das crianças. Neste caso, de uma iniciativa que envolve uma horta, por exemplo, podem ser

despertadas nessa etapa formativa a autonomia e a responsabilidade, ampliando a compreensão de que todos são parte da natureza e não proprietários dela.

Uma horta na escola funciona como um ótimo recurso didático. São diversos benefícios que esse tipo de projeto pode proporcionar. Através da horta é possível trabalhar a realidade e aproximar os alunos de questões que fazem parte do meio social, como a preocupação com os recursos naturais. Nesse sentido, a educação ambiental é um dos principais eixos que podem ser trabalhados através dessa metodologia (SILVA, 2019, s. p.).

Experiências como o cultivo de uma horta têm o potencial de transformar o cotidiano escolar. Isso ocorre pois elas fazem com que as crianças tenham expectativas, agucem a imaginação e a criatividade na resolução de problemas e respondam a questionamentos que surgem a cada atividade desenvolvida na implementação do projeto.

A horta serve como objeto de estudo interdisciplinar. Os estudantes discutem temas como alimentação, nutrição e ecologia que, aliados ao trato com a terra e plantas, geram situações de aprendizagem reais e diversificadas (PENSAMENTO, 2013, s. p.).

O “Projeto Criativo Ecoformador: a horta em nossas mãos” teve como condição mobilizadora a possibilidade de promover ações de valorização da consciência ambiental. Para tanto, abriu frentes para novas experiências pautadas na alimentação mais saudável, valorizando a produção de alimentos, a ampliação de conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente, além de uma mudança de visão e comportamento com relação à natureza.

Atividades do “Projeto Criativo Ecoformador: a horta em nossas mãos”

A elaboração do “Projeto Criativo Ecoformador: a horta em nossas mãos” tem como base dez organizadores conceituais que formam a estrutura da própria metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Eles incluem desde o epítome até a polinização, sendo intercalados por metas, objetivos,

avaliação emergente e outros aspectos que caracterizam uma metodologia de ensino, entre eles os itinerários, como as próprias atividades propostas e desenvolvidas, a exemplo das cinco sistematizadas na sequência.

- Minhocário em sala de aula

Para refletir sobre a relevância de pequenos animais para o solo, montou-se um minhocário na sala de aula. A partir de então, as crianças acompanharam o que acontecia dentro dele durante 42 dias.

Nesse processo, elas exploraram a terra e observaram as minhocas e suas características. Assim surgiu uma discussão em torno do clitelo, ou seja, do tecido glandular existente em alguns grupos de [anelídeos](#). As crianças também observaram o comportamento desses animais, suas necessidades alimentares e, principalmente, sua função no solo.

Essa atividade oportunizou a conexão dos cinco campos de experiência previstos na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018): o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Figura 1 – Construção, observação, manipulação de um minhocário



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia (2021).

- Acompanhamento da germinação e do crescimento de feijões

A experiência com a germinação foi organizada em três momentos diferentes:

a) cada criança plantou sua semente em um vaso e o processo de germinação foi observado por todos, até a chegada do momento em que o espaço se torna impróprio para o crescimento da planta. Nesta etapa, as crianças também foram estimuladas a plantar uma semente em casa e registrar o processo de germinação com fotos e vídeos.

b) quando os feijões da sala atingiram um tamanho não mais suportado pelo vaso, eles foram transplantados para a horta. Nesse processo, observou-se forte relação da atividade com os campos de experiência “espaços, tempo, transformações, relações” e “escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Figura 2 – Plantio e acompanhamento do feijão



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia (2021).

- Acompanhamento e cultivo da horta

No cultivo da horta, o PCE contou com uma participação especial: um avô de uma das crianças. Ele organizou o local, colaborando com a preparação da terra e a montagem dos canteiros, com o acompanhamento das crianças. Entre os diálogos, o avô explicava aos pequenos como plantar, cuidar e manter a terra sempre fértil.

Figura 3 – Acompanhamento e cultivo da horta



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia (2021).

- Atividade com abelhas

O desenvolvimento do PCE oportunizou o trabalho com várias frentes. Uma delas foi trabalhar com as plantas, suas características e funções, o que favoreceu a introdução do subtema polinização.

Com a polinização, surgiu a possibilidade de discutir a importância das abelhas para que seu ciclo de produção e reprodução não seja interrompido. Isso é muito relevante pois, se não houver abelhas, toda a cadeia alimentar poderá ser afetada. Essas reflexões permearam as discussões e práticas vinculadas à atividade.

Nesse exercício, estudou-se a reprodução das abelhas, como ocorre a polinização, como é produzido o mel. Alguns dos resultados dessa tarefa foram: a produção de minilivros, o acesso a vários vídeos explicativos sobre as abelhas, a confecção de abelhas com material reciclado, além da confecção de uma caixa de abelha para acomodar abelhas e a aquisição e degustação de favos com mel.

Figura 4 – Aprendendo sobre as abelhas e sua importância para a natureza.



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia (2021).

- Festival da colheita

O festival da colheita ficou reconhecido como o dia da fruta e o dia da salada. Ele foi dedicado à vivência de novas sensações que trouxeram a compreensão de que o que produzimos em nossa horta pode fazer parte da própria alimentação. Por isso, algumas verduras e frutas foram colhidas pelas crianças na horta.

Figura 5 – Experimentando frutas e saladas



Fonte: EMEB Walsin Nunes Garcia (2021).

Considerações finais

A conclusão do ano letivo não significa o término do “Projeto Criativo Ecoformador: a horta em nossas mãos”. Isso porque, nos anos subsequentes, as atividades na horta como estratégias para o desenvolvimento integral, devidamente vinculadas aos campos de experiência, poderão ter continuidade.

A ideia, então, é seguir cultivando esses hábitos, colhendo seus resultados e estimulando as crianças a terem uma vida mais saudável por meio de vivências que ampliem sua compreensão sobre a relevância da natureza. Essas práticas contribuem não só com o desenvolvimento cognitivo, mas também com hábitos alimentares mais adequados, com a aprendizagem dos processos de produção natural e, principalmente, com a conscientização para mudanças de atitudes a fim de nos tornarmos cidadãos comprometidos com o bem viver, conforme Morin (2015), no âmbito individual, social e na relação com a natureza. Assim sendo, se uma única criança da turma compreender que quem planta pode colher, o sonho da colheita já se tornará uma realidade.

Referências

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). **Política do Plano de Educação**. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Brasil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

EXAME. **A Educação Ambiental na Educação Infantil**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/a-educacao-ambiental-na-educacao-infantil-dino89096995131/>. Acesso em: 20 set. 2021.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgar de Assis e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENSAMENTO Verde. A importância de projetos de horta escolar dentro da educação ambiental. **Pensamento Verde**, 20 dez. 2013. Disponível em: <https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/importancia-projetos-horta-escolar-educacao-ambiental/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA, Gabriela. A importância da horta na escola para o aprendizado das crianças. **Educa Mais Brasil**, 21 out, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/importancia-da-horta-na-escola-para-o-aprendizado-das-criancas/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS EM TEMPOS DE CRISE NA PERSPECTIVA DA GESTÃO E DOCÊNCIA

Luana Rodakievis

Escola Municipal de Educação Básica Henrique Júlio Berger - Caçador

Introdução

A pandemia da Covid-19 trouxe diversas mudanças para várias áreas da população mundial e a educação não ficou de fora. De um momento para outro, houve a necessidade de aprender-se a lidar com decretos, portarias estaduais, municipais e de nível federal. Entre muitas idas e vindas, diversas indecisões, levando as instituições de ensino, os professores e os alunos a adaptarem-se ao novo método de ensino e de aprendizagem e aderirem às aulas remotas.

Por mais que parecesse ser uma decisão fácil de ser tomada, e a correta a ser seguida, nem tudo fluiu como se previa. Foi possível notar o quanto as escolas e o sistema educacional estão despreparados, defasados em relação à concepção pedagógica, ao currículo de uma forma geral e à própria formação continuada dos profissionais da educação, sem falar é claro, na qualidade de equipamentos e de materiais disponíveis nas unidades escolares para atender alunos e também professores.

A emergência do coronavírus provocou várias mudanças nas nossas vidas e, em relação à educação, mostrou o que já estamos discutindo e estudando há muito tempo: a educação precisa se reinventar. O ensino conteudista, instrucionista não tem mais espaço na sociedade em que vivemos (SOUZA, 2020).

Nesses, praticamente, dois anos, ou melhor, 2020 e 2021, foi possível observar e apontar os erros e as falhas do sistema, mas também criar novas estratégias de como superar as adversidades.

Mostrou-se importante superar e posicionar-se, também, diante de sentimentos de angústia e de preocupação e, acima de tudo, desenvolver a resiliência para dar continuidade, ou melhor, ressignificar a maneira de ensinar. Deve-se, dessa maneira, experimentar e vivenciar novas experiências e superar obstáculos.

Entre desafios e possibilidades

Não é de hoje que os profissionais da educação em geral, principalmente os professores, vêm lutando pelos seus direitos e pelo seu reconhecimento. Durante o momento da pandemia, muitos demonstraram seu potencial de superação e como são importantes em tempos de crise. Observou-se que a situação vivenciada evidenciou às entidades, famílias e alunos a real importância da educação.

Por mais que o ensino a distância parecesse trazer diversos benefícios, muitos alunos e professores sentiram-se prejudicados em decorrência de inúmeros fatores, dentre eles a própria necessidade abrupta de mudanças. Para ambas as partes, não foi fácil se adaptar às novas alternativas metodológicas e recursos tecnológicos.

Analisando a situação da perspectiva da gestão escolar, função ocupada na Escola Municipal de Educação Básica Alto Bonito, de Caçador, Santa Catarina, no início da pandemia, notou-se a grande dificuldade no acesso dos alunos às aulas remotas, bem como a ampliação da distância entre família e escola. Apesar da relevância da parceria família-escola, o que se notou, nesse período, é que as famílias não estavam preparadas para assumir um papel ainda profundo e sistemático na vida escolar dos seus filhos.

Se acompanhar a rotina de estudos em tempo normal já não era fácil, pode-se imaginar o quanto custou para parte das famílias assumir uma posição mais intensa inclusive em relação a responsabilidades que antes estavam centradas nos professores.

Além do domínio de conteúdos, esse processo requisitava tecnologias muitas vezes não disponíveis em parte significativa das residências. Por isso, foi um processo doloroso tanto para as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental como para os familiares.

Nesse ínterim, uma das grandes preocupações no âmbito da gestão escolar dentro da unidade de atuação foi a evasão escolar. Havia um receio de que todas as dificuldades encontradas não fossem superadas pelos estudantes com ajuda dos professores e familiares e isso ocasionaria a desistência da escola. Dessa forma, durante todo o cumprimento dos decretos governamentais, foi imprescindível a aplicação de uma busca ativa dos estudantes e um acompanhamento efetivo tanto no âmbito coletivo como no individual.

Sabendo o quão grande foi até o momento a luta para o reconhecimento da Educação Infantil na comunidade escolar, especialmente para que saísse do senso comum na qual é considerada apenas um espaço para brincar, alimentar e cuidar sem fins pedagógicos, cognitivos, socioemocionais e de desenvolvimento, observa-se a necessidade de aprofundar práticas vinculadas a concepções pedagógicas que referenciam o verdadeiro papel da etapa formativa, ou seja, seu compromisso com o desenvolvimento integral

Em relação ao ensino remoto, observou-se grande dificuldade de atender a essa perspectiva. Entre os fatores que dificultaram o atendimento do objetivo, inclui-se a falta de interação presencial e colaborativa, tornando-se, isso, um grande desafio para os professores da Educação Infantil preparar, elaborar e ensinar a distância.

No segmento do Ensino Fundamental, as dificuldades não foram diferentes. Especialmente na alfabetização, o contato físico e o sentar ao lado fazem toda a diferença, mas isso não foi possível de se efetivar mesmo utilizando ferramentas de comunicação síncrona.

O que falar, então, dos pré-adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental? Os mais conectados, tecnológicos e, supostamente, preparados para as aulas remotas. O que realmente foi observado, contudo, foi parte que viveu esse processo de uma forma muito oculta, com câmeras desligadas e microfones desativados.

Mesmo assim, em meio a tantos percalços, a pandemia mundial também revelou pessoas com iniciativa, criativas, interessadas e com resiliência para minimizar os danos causados por toda essa crise. Nesse momento, a ação dos e entre os professores, profissionais que atuam diretamente com os estudantes em sala de aula, foi primordial; muitos inclusive evidenciaram seu autodidatismo na busca do aperfeiçoamento necessário para o novo formato das aulas.

Relato da experiência

Com o número reduzido de alunos, ficou mais fácil de avaliar a real situação de cada um.

Ao retornar aos trabalhos presenciais na Escola Municipal de Educação Básica Henrique Júlio Berger, Caçador, especificamente na função de professora regente com duas turmas, foi possível observar que diferente do que muitos pensam ainda se superou o período da crise no âmbito educacional.

Com o número reduzido de alunos, ficou mais fácil de avaliar a real situação de cada um. Isso tanto na Educação Infantil, atuando com crianças de quatro anos, como em turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Enquanto a ansiedade e as dúvidas emergem, também se manifesta o que se tornou imprescindível neste momento: a resiliência docente para recomeçar.

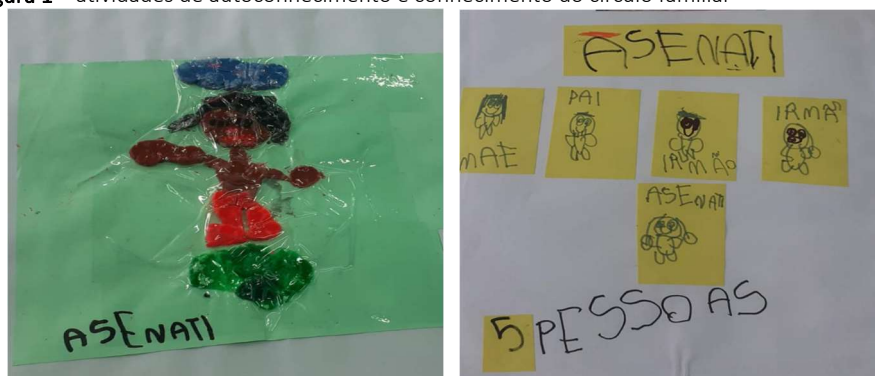
Entre as estratégias para o retorno presencial, optou-se por discutir com os estudantes os combinados que poderiam colaborar para o bom andamento das aulas. Além disso, o fortalecimento de questões emocionais passou a ser determinante: estratégias de motivação, valorização da capacidade de solucionar problemas e outras atividades para o gerenciamento das emoções foram cruciais. Da mesma forma, foram fundamentais atividades simples como respiração, troca de ideias com colegas, avaliar possibilidades para filtrar situações que não contribuíram com a harmonia e o bom relacionamento entre todos estudantes, manter uma organização pessoal, uma rotina de estudos, bem como a valorização de formas colaborativas de trabalhar na escola e fora dela.

Para tanto, fez-se importante adaptar o planejamento e rever tanto competências como habilidades e experiências para serem trabalhadas com os alunos. Entre as possibilidades, optou-se por elencar habilidades essenciais a serem trabalhadas com turmas em processo de alfabetização, como também foi necessário adaptar as experiências para as turmas da Educação Infantil, visto que algumas crianças ainda não haviam frequentado as salas de aula presencialmente.

O primeiro e grande desafio foi o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da autonomia dos alunos em sala de aula, já que, por quase um ano e meio, tiveram auxílio dos pais em casa e ou então tentaram fazer sozinhos.

Um dos projetos que surtiu um grande efeito positivo foi o trabalho com a “Identidade” que com as crianças bem pequenas. O trabalho começou com o estudo do corpo humano, suas características, suas necessidades. Já com o 1º ano do Ensino Fundamental, priorizaram-se os nomes e os sobrenomes, o lugar de moradia e importância como seres únicos no meio em que vivem. No desenvolvimento das atividades, estimulou-se a interação constante, visando a que os estudantes pudessem expressar e compartilhar conhecimentos, preferências e ideias, mas também seus medos e desafios em tempos de extrema adversidade.

Figura 1 – atividades de autoconhecimento e conhecimento do círculo familiar



Fonte: da autora.

Mesmo com o retorno das aulas presenciais, foi possível explorar muito do que se havia aprendido durante o período remoto: utilização de vários recursos tecnológicos como vídeos, áudios, textos e até mesmo visitas online a cinemas, museus e ao zoológico no projeto Animais, optando também por uma metodologia mais aplicada..

A visita ao zoológico foi uma experiência fascinante vinculada ao projeto “Animais”. Com auxílio dos profissionais da Informática na escola, acessou-se o site de um zoológico para observar, em tempo real, o que os animais estavam realizando. Esse projeto foi amplo e com um objetivo principal de desenvolver a consciência ambiental e o cuidado com os seres vivos na Terra.

Além disso, foi imprescindível para que muitas crianças da turma observassem de onde vêm certos alimentos, como, por exemplo, o leite da vaca, animal da fazenda, o ovo da galinha, o queijo derivado do leite, o mel de abelha,

entre outros. São questões que parecem óbvias, mas que, para parte dos estudantes, não estava tão clara.

Figura 2 - Atividades vinculadas ao Projeto Animais

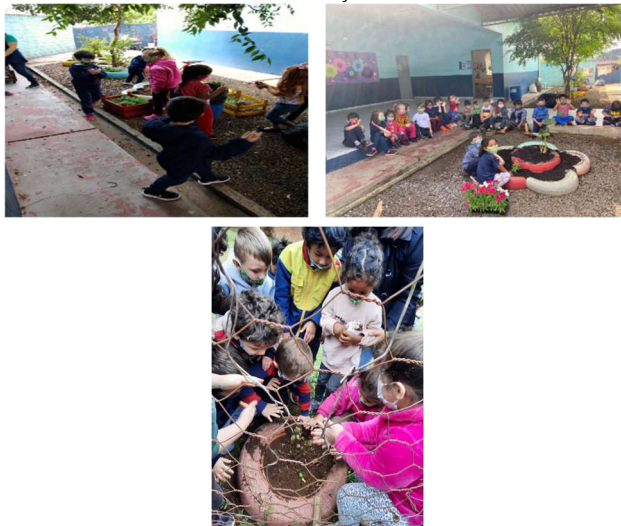


Fonte: da autora.

Com a chegada da estação da primavera, propôs-se o Projeto Primavera: embelezando nosso jardim. Por meio dele, estimulou-se a exploração do meio ambiente, o cuidado e a preservação da natureza. Para efetivar algumas ações na escola, o jardim em frente à sala de aula de Educação Infantil foi revitalizado. Também aconteceu uma coleta de lixo e seu destino adequado após a devida separação e o estudo das cores envolvidas nesse processo.

Este projeto foi concluído com o plantio de uma árvore no parque da escola. A ação foi realizada por crianças da Educação Infantil e segue com a análise diário do estado da planta por uma das crianças.

Figuras 3 - Projeto Primavera - embelezando nosso jardim



Fonte: da autora.

Nem todas as experiências podem ser vivenciadas da maneira comum e habitual, mesmo assim, muitas poderão ser adaptadas no sentido de que se aproximem da realidade dos estudantes. Por isso, buscou-se considerar, no decorrer das atividades, suas próprias experiências e, a partir disso, instigar novas descobertas e possibilidades, elaborando uma rede de conhecimentos.

É uma rede que conecta conhecimentos prévios aos apropriados no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, colabora para que a curiosidade aguçada durante as vivências alimente novas possibilidades, pois incentiva o aluno a pensar, criar, produzir, discutir e solucionar as situações que lhe são propostas.

Considerações finais

Todos passam por momentos alegres e numerosas situações adversas, deixando a capacidade resiliente à prova. É dessa forma que, justamente, neste período da pandemia da covid-19, os professores demonstraram, mais uma vez, sua importância e o real papel da escola na educação dos estudantes.

Uma das principais experiências observadas ao longo desse processo foi o trabalho socioemocional priorizado pelos professores como um fator que beneficiou os estudantes. Além de superar a timidez de falar em frente à câmera e aos olhos de todos, a cada aula online era necessário adequar o planejamento para que se tivesse um momento de conversa, escuta e trocas de experiências entre os próprios estudantes e professores. Foi notável a necessidade desses momentos durante as aulas visto que o isolamento social privou das relações interpessoais na escola.

O que antes era explorado presencialmente em sala de aula passou a ser trabalhado de maneira remota e online. Através de conversas, de entrevistas, o professor pôde auxiliar no desenvolvimento da autonomia, independência e a capacidade de resolução de situações-problema.

São experiências que serviram para retomar gradativamente o ensino presencial. Por isso, apesar de todas as adversidades, o cenário futuro pode ser otimista porque sementes foram plantadas e podem ser cuidadas no tempo que está por vir.

Referências

- SANTOS, Claitonei de Siqueira. Educação Escolar no Contexto de Pandemia: Algumas Reflexões. **Gestão & Tecnologia**, [S. l.], a. IX, v. 1, jan/jun, 2020. Disponível em: <http://www.faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52/41>. Acesso em 02 out. 2021.
- SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], a. XVII, v. 17, n. 30, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em: 02 out. 2021.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Caroline Reck

Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Caçador

Madalena Pereira da Silva

UNIARP/UNIPLAC

Caçador/Lages

Introdução

A pandemia de Covid-19 trouxe tristezas, medos, inseguranças e incertezas. Mudou o jeito de se viver, de se divertir, de se comunicar e, até mesmo, a forma de estudar. E foi justamente nesse momento de tantas incertezas que a humanidade demonstrou a sua força e a sua capacidade de se reinventar diante da crise.

Assim, descobriu-se o verdadeiro significado da palavra resiliência: “Qualidade de quem tem capacidade de se adaptar às intempéries, às alterações ou aos infortúnios”. Foi justamente isso que ocorreu na Escola de Educação Básica Hilda Adâmio Roveda.

A referida escola encontra-se situada no município de União da Vitória e objetiva a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - Fase I e Educação Profissional, por meio de um currículo flexível que possibilite, aos educandos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, acesso à escolarização.

Desse modo, o presente capítulo tem como escopo o relato das práticas pedagógicas provenientes da experiência de uma professora da respectiva escola, atuando junto à turma de Educação de Jovens e Adultos – fase I no período da oferta do ensino durante a pandemia do Covid-19 (período 2020-

2021). Tal processo deu-se remotamente com o uso das tecnologias digitais, os quais possibilitaram um caráter dinâmico às aulas.

A abordagem, ou seja, o método de investigação utilizado é a pesquisa qualitativa, que se realiza por meio de um estudo bibliográfico. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada com base em material já elaborado composto de livros, artigos científicos e outras fontes de dados.

Este relato estrutura-se em quatro seções: a introdução, contendo a temática, os objetivos e a metodologia utilizada. Na segunda seção, apresenta-se a contextualização da escola e como o ensino passou a ser ofertado com a chegada da pandemia de Covid-19. Na terceira, narra-se o relato de experiência. E, por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

Historicização e educação escolar

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de União da Vitória, estado do Paraná, surgiu motivada pela necessidade de atendimento especializado à pessoa com deficiência intelectual. Os alunos recebiam atendimento na Instituição de Educação Especial Antonieta Nogueira Soares (antiga nomenclatura) mantida pela APAE de Porto União, Santa Catarina, o que dificultava o repasse de verbas haja vista se tratar de outro município e estado.

No entanto, no dia 22 de fevereiro de 1993, fundou-se a APAE de União da Vitória, Paraná. Inicialmente, os alunos eram provenientes de municípios vizinhos, tais como: Paula Freitas, Mallet, Bituruna, General Carneiro, Cruz Machado, Porto Vitória, de bairros, centro e interior de União da Vitória (Rio Vermelho, Colônia Guaíra, São Domingos). Posteriormente, devido à demanda de estudantes, alguns municípios criaram suas próprias APAE's. Atualmente, a escola atende somente a estudantes do município de União da Vitória/PR, interior, alguns estudantes de Porto União/SC e Porto Vitória/PR.

No ano de 2014, elaborou-se, pela Secretaria do Estado da Educação, o parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 com o intuito de atender à legislação vigente (BRASIL, 1988, 1994, 1990), assegurando à criança, ao jovem e ao adulto com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento o acesso à educação no ambiente da Escola de Educação

Básica, na modalidade Educação Especial, em consonância com o movimento de inclusão das pessoas com deficiências.

Após avaliação do parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, em 2018, o Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná emitiu o parecer CEE/Bicameral nº 128/18, no qual se estabeleceu que as escolas passassem a ser organizadas da seguinte forma: Educação Infantil, que compreende Estimulação Essencial (0 a 3 anos) e Educação Pré-Escolar (0 a 5 anos).; Ensino Fundamental, anos iniciais - 1º e 2º ciclo (6 a 16 anos); Educação de Jovens e Adultos – Fase I, do 1º ao 5º ano, em etapa única, concomitante às Unidades Ocupacionais a partir de 15 anos. Dessa forma, a antiga APAE de União da Vitória-PR se tornou Escola de Educação Básica, passando a esta denominação: Escola de Educação Básica Hilda Adâmio Roveda.

Atualmente, a instituição atende a 204 (duzentos e quatro) estudantes com faixa etária de 5 (cinco) meses a 80 (oitenta) anos, nos períodos matutino e vespertino, distribuídos em 23 (vinte e três) turmas. O principal objetivo da escola é atendê-los estando sempre em consonância com os princípios da inclusão, visando a proporcionar educação pública de qualidade a todos.

A matrícula do estudante na escola ocorre após a avaliação da equipe multidisciplinar e a disponibilidade de vaga. O trabalho pedagógico ocorre sob a orientação de uma diretora, uma auxiliar de direção e duas coordenadoras pedagógicas. A escola dispõe de 28 (vinte e oito) professores regentes de turma, 3 (três) de Arte e 4 (quatro) de Educação Física, os quais, na sua totalidade, possuem curso de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* (nesta última, apenas uma professora).

A Escola de Educação Básica Hilda Adâmio Roveda, bem como demais ambientes de educação básica, incluindo modalidade de educação especial, tiveram que adequar suas práticas para que os estudantes pudessem continuar os seus estudos.

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de Emergência em Saúde Pública em âmbito Internacional e, no dia 11 de março do mesmo ano, declarou-se a pandemia.

Nesse contexto, professores, estudantes e familiares tiveram que adentrar à Cultura Digital, não como meros usuários, mas como protagonistas na produção e disseminação de conteúdo (SILVA, 2020). Com a pandemia, o uso

das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) se proliferou em todas as áreas do conhecimento, pois, do contrário, a continuidade das atividades humanas ficaria comprometida.

As tecnologias, quando abordadas como artefatos socioculturais, alinhadas à prática pedagógica dos professores, contribuem para a aprendizagem significativa dos estudantes.

A tecnologia como um artefato sociocultural, “[...] remete-se ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para melhorar a qualidade do ensino” (CHIOFI; OLIVEIRA, 2014, p.333), ou seja, são mecanismos que auxiliam professores, estudantes e comunidade escolar, disponibilizando acesso aos recursos digitais (softwares, jogos, lousa, cadernos, cartazes entre outros) a fim de facilitar o aprendizado, as trocas de conhecimentos e saberes provenientes das interações sociais e das partilhas socioculturais.

Na perspectiva da educação inclusiva, as tecnologias digitais “[...] vêm se apresentando como forte recurso metodológico na dinâmica educativa e na interatividade entre conteúdos, contextos e sujeitos e suas capacidades de aprender e se desenvolver” (SILVA, *et al.*, 2021, p.275).

Nesse sentido, aos educadores, deu-se a oportunidade de dinamizar a sua prática, ofertando aos estudantes aulas mais prazerosas e significativas. Em relação ao ensino-aprendizagem, Giroto, Poker e Omote (2012) discorrem que esses recursos são excelentes oportunidades para criar um ambiente para que os estudantes se sintam realmente incluídos e tenham participação efetiva nas atividades.

Com a pandemia do Covid-19, as aulas remotas se tornaram um meio de oferta de aula, e as tecnologias ganharam uma função ainda maior: auxiliar os educadores na missão de levar as aulas para dentro da casa dos estudantes.

Nesse contexto, Conforto e Vieira (2015, p. 45) afirmam que: “A abundância de recursos e de conteúdos físicos e digitais, aliada à ampliação dos serviços de conexão móvel com a Internet [...] promoveram o surgimento de uma nova modalidade de educação, a Aprendizagem Móvel”. Para tanto, as tecnologias que antes eram vistas apenas como uma ferramenta se tornaram indispensáveis para o ensino continuar em andamento em meio à pandemia.

Relato de experiência do uso das tecnologias educacionais

Na Escola de Educação Básica Hilda Adâmio Roveda, durante as atividades remotas, o uso das tecnologias se intensificou e esses mecanismos foram ainda mais relevantes por propiciarem a continuidade dos estudos tanto de forma síncrona, quanto assíncrona.

A turma da Educação de Jovens e Adultos – D é composta por 11 (onze) estudantes, com idades de 15 (quinze) a 35 (trinta e cinco) anos. As aulas são ministradas por quatro diferentes professoras. Dentre essas, duas são regentes da turma. A professora regente I ministra as disciplinas de português, matemática, ensino religioso e unidade ocupacional. Enquanto professora a regente II ministra as aulas de história, geografia e ciências. Já, as professoras de educação física e de artes responsabilizam-se pelas respectivas disciplinas.

Anteriormente ao Covid-19, as aulas eram ofertadas dentro das salas com todos os estudantes presentes. Com o intuito de promover a acessibilidade de todos, a mesa da sala traz o formato de “U”. Dessa forma, os estudantes sentavam-se um ao lado do outro para realizarem as atividades. Para ministrar as aulas, as professoras da turma utilizavam diferentes tecnologias sociais: caderno, lousa, cartazes, entre outras, objetivando facilitar o entendimento e o aprendizado efetivo dos estudantes, evidenciando a utilização de metodologias que tinham um efeito significativo na formação do educando.

No dia 18 de março de 2020, em razão do Decreto Estadual nº 4.230 de 16 de março de 2020, a escola teve que encerrar as aulas presenciais e optar pelo teletrabalho devido ao aumento de casos da Covid-19, sendo esse justamente o ponto de partida para se reinventar.

Para continuar garantindo aos estudantes o direito a uma educação em tempos de pandemia, os professores usaram da criatividade e da inovação em suas práticas pedagógicas.

Objetivando interatividade entre os agentes interdiscursivos, criaram-se, por meio da ferramenta de comunicação *WhatsApp*, grupos para comunicação, incluindo todos os pais, responsáveis, professores e uma integrante da equipe pedagógica. Tal atividade foi essencial para a manutenção da comunicação com o público alvo e familiares.

Nesse grupo, encaminhavam-se todos os recados, orientações da escola e inclusive os objetos virtuais de aprendizagem. Cada professora, responsável por sua turma, planejava suas aulas com antecedência, gravava e anexava em sua pasta no *google drive* da escola para que a secretária, uma vez na semana, encaminhasse as atividades pedagógicas. Outrossim, para os alunos que não tinham acesso ao *WhatsApp*, encaminhavam-se atividades impressas uma vez ao mês.

Ademais, no ano de 2020, apenas com a ferramenta do *WhatsApp* não houve um retorno significativo das atividades encaminhadas. A Dificuldade encontrada se deu ante o fato de que a maioria dos pais e/ou responsáveis trabalhavam durante o dia e, por essa razão, não possuíam tempo para esse acompanhamento pedagógico. Posto isso, para que os estudantes realizassem as atividades, os pais precisavam assistir aos vídeos disponibilizados, o que, em razão do pouco tempo disponível, não se concretizava.

Então, no final do ano, diante de poucos resultados, a professora regente I fez o seu relato sobre essa questão no dia do conselho de classe. E, para surpresa de todos, tal relato coincidiu com o relatado por outras professoras da escola.

Diante da situação que se apresentou, já no início do ano de 2021, a equipe pedagógica da escola orientou todos os professores para que preparassem suas atividades com a devida explicação em formato de vídeo e encaminhassem impressas aos estudantes.

Seguindo a determinação, o resultado veio e já nos primeiros dias foi notável a diferença, os pais participando, encaminhando vídeos dos estudantes realizando as tarefas. Foi gratificante ver os resultados de todo esse esforço.

Considerações finais

Partindo do objetivo de relatar as experiências de uma professora com a mediação das tecnologias digitais para o ensino remoto em período de isolamento social, devido ao COVID – 19, fica evidente a importância das tecnologias para a continuidade das práticas escolares neste período. Principalmente no contexto da modalidade da educação especial, essa experiência foi inovadora e significativa aos estudantes.

Segundo Silva *et al.* (2021, p.277), “A escola inclusiva enquanto um espaço para todos [...] é um espaço em que cada um aprende conforme suas capacidades, que participa de forma ativa no ensino e se desenvolve como cidadão”. Nesse sentido, mostrou-se importante ressignificar as práticas para tornar as aulas efetivamente inclusivas, sendo disponibilizadas a todos de forma igualitária e dinamizadas. Isso transformou as tecnologias em ferramenta de auxílio para os professores, mas também, em artefato sociocultural que se tornou indispensável em tempos de crise.

As experiências narradas pela professora serviram para que se refletisse sobre nossas práticas pedagógicas dentro da perspectiva da inclusão e fosse possível perceber o quanto se é capaz de reinventar-se e tornar os obstáculos apenas um degrau na trajetória profissional.

Referências

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CHIOFI, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20->

[%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COMO%20FERRAMENTA.pdf](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COMO%20FERRAMENTA.pdf) acesso em 03 de setembro de 2021.

CONFORTO, Debora; VIEIRA, M. C. Smartphone na Escola: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. **Latin American Journal of Computing**, v. II, p. 43-54, 2015.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, disponível em [https://www.dicio.com.br/resiliente/#:~:text=Significado%20de%20Resiliente&text=%5BFigurado%5D%20Qualidade%20de%20quem%20tem,facilidade%20os%20problemas%20que%20aparecem.&text=Etimologia%20\(origem%20da%20palavra%20resiliente,Do%20latim%20resiliens](https://www.dicio.com.br/resiliente/#:~:text=Significado%20de%20Resiliente&text=%5BFigurado%5D%20Qualidade%20de%20quem%20tem,facilidade%20os%20problemas%20que%20aparecem.&text=Etimologia%20(origem%20da%20palavra%20resiliente,Do%20latim%20resiliens) acesso em 03 de setembro de 2021.

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

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas praticas pedagógicas inclusivas**: As Tecnologias de Informação e Comunicação em tempo de educação inclusiva. São Paulo/SP. Cultura Acadêmica Editora. 2012. P.235.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 4.230** de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial do Estado do Paraná, 2020. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948> acesso em 26 de agosto de 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14**, Câmara da educação infantil e do ensino fundamental e câmara do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, Conselho Estadual do Paraná; 2014. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf acesso em 03 de setembro de 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/BICAMERAL 128/18**, Câmara da educação infantil e do ensino fundamental e câmara do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, Conselho Estadual do Paraná; 2014. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_3192_pa_bicameral_128_18.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica acesso em 03 de setembro de 2021.

SILVA, Madalena Pereira da *et al.* Design universal como possibilidade de inserção de tecnologias educacionais inclusivas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas , v. 8, n. 43, p. 271-283, 13 ago. 2021. Mensal.

SILVA, Madalena Pereira da. Podcast Eureka! EP 02 - **Tecnologias da informação e comunicação na educação**. Youtube. Ago. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/gBocdh5qiEU>. Acesso em: 20 jul. 2021.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA- O USO DO KHAN ACADEMY NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Suzana Pereira do Prado

Michel Menegat Franco

Escola Municipal de Educação Básica Dr. Ulysses Guimarães - Caçador

Introdução

O componente curricular de Matemática na Educação Básica traz consigo a responsabilidade de ampliar as habilidades pré-existentes nos estudantes de forma a potencializar seu desenvolvimento integral. Sendo assim, o uso das tecnologias e, nesse caso, da plataforma Khan Academy no ambiente escolar e no sistema híbrido de ensino, que foi adotado durante a pandemia de Covid-19, tornou-se uma ferramenta adequada às propostas e aos objetivos de ensino e de aprendizagem de Matemática na EMEB Dr. Ulysses Guimarães, município de Caçador-SC.

Neste capítulo, far-se-á o relato de uma experiência realizada com uma turma de 8º ano de ensino fundamental, sendo essa composta por 27 estudantes entre 13 e 15 anos, que desenvolveram atividades sobre porcentagem em dois momentos: em sala de aula, com o auxílio e a supervisão da professora, e em casa, através do uso da plataforma Khan academy.

O intuito não é, de forma alguma, afirmar que este ou aquele método de ensino é o mais viável, afinal, acredita-se que cada profissional desenvolve, através de estudos e de sua própria prática, a sua metodologia a qual deve ser respeitada desde que alcance o objetivo final, isto é, a aprendizagem. Apenas se deseja compartilhar uma prática diferente para que outros profissionais também possam conhecê-la.

Abordagem Matemática e uso do Khan Academy na EMEB Dr. Ulysses Guimarães

Nas turmas de 7º a 9º ano com as quais se trabalhou, independente de qual o conteúdo abordado, buscou-se a aprendizagem significativa por meio de diagnósticos dialógicos, além de “[...] utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (BRASIL. MEC, 2018, p. 267), com o objetivo de, além de perceber o que os alunos já conhecem, valorizar aquilo que trazem consigo, atribuindo sentido e evidenciando que a matemática vista em casa, na rua, no supermercado e em outros contextos também é aquela que se estuda na escola, embora às vezes de uma maneira diferente. Para tanto, valeu-se de vários instrumentos como o papel quadriculado/milimetrado, data show, quadro e pincel, material dourado, tiras de fração, jogos, Wordwall, Kahoot, Liveworksheets, Mangahigh, entre outros recursos que, quando disponibilizados de forma gratuita, tentou-se explorar da melhor maneira possível, inclusive com apoio dos pais que permitem a seus filhos levarem os celulares à escola para que as atividades sejam realizadas.

O Khan Academy, de acordo com a definição de seu próprio site, é uma organização sem fins lucrativos com a missão de oferecer uma educação gratuita e de alta qualidade para qualquer pessoa, em qualquer lugar (KHAN ACADEMY, 2021).

Também é possível baixar o aplicativo Khan Academy que é compatível com celulares que utilizam a versão do Android 5.0 (Lollipop) e mais recentes, o que aumenta sua acessibilidade pelo celular. No laboratório de informática, é acessado pelo navegador Mozilla Firefox atualizado na sua última versão, tendo por suporte o JavaScript com o funcionando todos os quizzes (jogos).

O site é de fácil entendimento, muito bem ilustrado com cores e ícones intuitivos, mostrando a evolução do aluno nas atividades: quando erra, ele não vai para a próxima pergunta, pois não pontuou naquela questão. Quando o aluno não consegue realizar alguma atividade, a plataforma oferece as opções “obter ajuda”, no qual qual há dicas, vídeos e artigos explicativos sobre a questão; “tentar novamente”, que permite ao aluno procurar sozinho pelo seu erro; ou

“continuar”, quando o aluno “pula” a questão e vai para uma próxima, o que não reduz a quantidade de exercícios aos quais ele deverá responder.

O grande diferencial do Khan Academy é que ela se adapta a cada usuário, permitindo que os alunos aprendam matemática no seu próprio ritmo. Entendemos que é necessário que os educadores libertem-se do receio em perder espaço para as tecnologias atualmente disponíveis, em favor do aprendizado. A tecnologia por si só não atende às necessidades da aprendizagem, ela é apenas um instrumento, uma ferramenta, essas tecnologias estão possibilitando algumas modificações com relação à educação e à aprendizagem (SENA, 2014, p.13).

Há muito tempo, as pessoas têm sido desafiados a implementar o uso das tecnologias na Educação e, às vezes, por despreparo, receio, falta de capacitação ou mesmo de afinidade, deixa-se de tentar o novo, o diferente. Porém, o ano de 2020 foi atípico, sendo todos surpreendidos por uma intempérie que obrigou a rever práticas e o fazer pedagógico, apropriando-se de recursos, tecnologias e metodologias que antes se acreditavam distantes da realidade.

A plataforma Khan Academy vem ao encontro do que se busca nas práticas, pois está alinhada à BNCC, inclusive, cada tópico apresentado mostra, logo abaixo do título, o código alfanumérico relacionado ao objetivo de aprendizagem.

Ela também permite que o professor possa recomendar atividades e obter um relatório geral ou individual do desenvolvimento dos estudantes. Com isso, tem a possibilidade de identificar as dificuldades ou potencialidades, dando condições para uma orientação mais personalizada aos estudantes (NÓBRIGA, 2020, p.10).

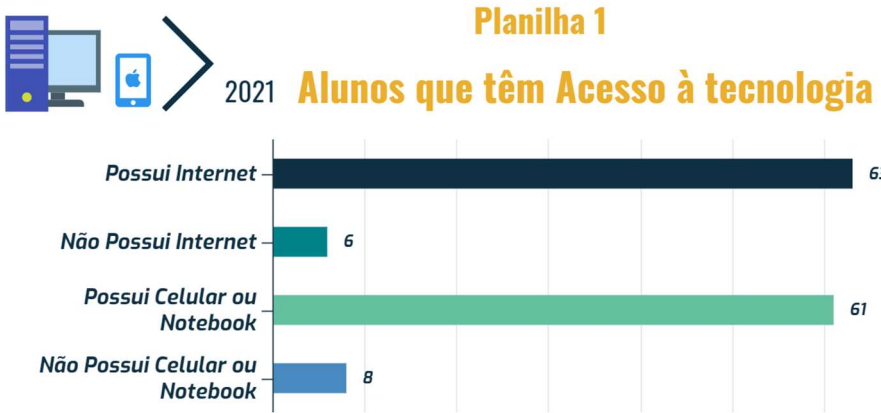
A escola em comento há algum tempo vem buscando implementar o uso da tecnologia no estudo da Matemática e, de certa forma, a pandemia acelerou esse processo. Desde 2019, a plataforma Khan Academy é utilizada, sendo que as turmas são cadastradas pela professora regente de Matemática. Assim, cada aluno recebe seu login e senha, dados compartilhados com o professor da sala de Informática, para que os ambos os docentes possam auxiliar os estudantes nos primeiros contatos com as atividades.

Criadas as turmas, é possível recomendar exercícios, vídeos e artigos, além de sugerir que os alunos pesquisem conteúdos. Ainda no ano de 2019, os alunos de 7º a 9º ano participaram do Khanpeonato, que foi um torneio criado para engajamento em desafios coletivos, já que durante dez semanas eram estipuladas metas de conquista (estudo) a serem desenvolvidas por toda a turma. Ao final do desafio, os estudantes cujas turmas haviam cumprido suas metas receberam a certificação pela participação.

No ano de 2020, quando a pandemia pegou a todos desprevenidos, tentou-se utilizar novamente a plataforma, porém, muitos estudantes diziam não ter acesso à internet fora da escola, relataram dificuldades de conexão, de interpretação, enfim, poucos realizavam as tarefas propostas, o que obrigava a “adaptar”, ‘*printando*’ as telas, colando e imprimindo nas apostilas que eram encaminhadas para os estudantes. Vale ressaltar que, nesse período, a comunicação entre professores e alunos também foi bastante limitada, pois foi o início de um momento difícil para o mundo inteiro. Nem todos tinham celular, WhatsApp, internet, email. No decorrer do ano letivo, no entanto, muitas situações foram se organizando.

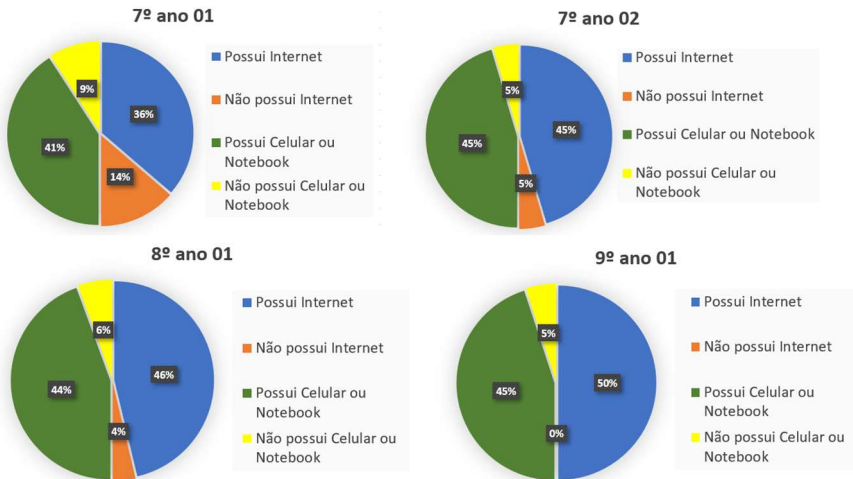
Como neste ano de 2021 a rede municipal de Educação optou pela forma híbrida de ensino (parte das aulas na Escola, parte em casa e de maneira online, havendo para os alunos sem acesso à internet os materiais são impressos em forma de apostila), decidiu-se, inicialmente, fazer uma pesquisa em sala de aula objetivando mapear os alunos com acesso às tecnologias (internet, celular e/ou notebook) fora da escola e quais as reais possibilidades de efetivação da proposta de utilizar a plataforma não apenas no ambiente escolar, mas dar continuidade ao processo educativo, valendo-se do Khan Academy. O resultado foi bastante positivo conforme apresentado nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Alunos que têm acesso à tecnologia em casa



Fonte: os autores.

Gráfico 2: Alunos que têm acesso à tecnologia em casa (por turma):



Fonte: os autores.

De acordo com esses resultados, percebe-se que se poderia novamente utilizar a plataforma, tanto no tempo em que os estudantes estivessem na escola, quanto no período em que ficassem em casa.

Na sequência, relata-se a atividade realizada com a turma de 8º ano, na qual, durante o período em que os alunos estavam na escola, aborda-se o conteúdo de porcentagem, utilizando exemplos, contextualizações e exercícios de fixação, buscando evitar a fragmentação de habilidades e competências, conforme orienta a Proposta Curricular de Santa Catarina, a qual diz que “[...] os objetos de conhecimento não são abordados de forma fragmentada, mas em conexão com outros do sistema conceitual no qual se insere, a partir de sua relação geneticamente inicial, universal e essencial”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 357). Antes da aplicação das fórmulas, busca-se a resolução dos problemas por tentativa, estimativa e raciocínio lógico-dedutivo. Procurou-se relacionar as formas fracionárias, decimal e percentual de representação de um mesmo número e, em seguida, calcular quantidades envolvidas a esses percentuais.

Para o tempo casa, recomendaram-se quatro atividades na plataforma Khan Academy: “conversão de decimais em porcentagem”, “conversão de frações em porcentagem”, “encontrando porcentagens” e “problemas de porcentagem”, sendo que as duas primeiras eram compostas de quatro perguntas e as duas últimas de sete perguntas. Existe a opção “perguntas diferentes para todos os alunos”, o que faz com que as questões sejam embaralhadas e os alunos recebam diferentes grupos de perguntas.

Todos os estudantes poderiam fazer/refazer as atividades quantas vezes quisessem até alcançar 100% de aproveitamento. Para os alunos que não tinham acesso à internet em casa, mas estivessem em seu tempo casa, disponibilizou-se horário no laboratório de informática e também no contraturno escolar para que pudessem realizar essas tarefas.

Ao final da atividade, mais de 88% da turma havia realizado a mesma, e desses, 39% atingiram desempenho superior a 70%. No retorno à sala de aula, puderam-se analisar os relatórios gerados e os estudantes sentiram-se valorizados e capazes por terem realizados sozinhos, em casa, tarefas de Matemática que traziam interpretação, cálculos e diferentes desafios.

Considerações finais

Na prática pedagógica, buscaram-se procedimentos e metodologias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem que pudessem contribuir com

a formação integral do estudante conforme as competências específicas de Matemática destacadas na BNCC - 2018 e na Proposta Curricular de Santa Catarina.

A experiência mostrou que outras abordagens, além do papel e da caneta, são possíveis, entretanto se subestimam os estudantes e os próprios professores, e isso promove a estagnação. Também, nota-se haver, ainda, um grande percurso a ser trilhado, pois infelizmente os estudantes não estavam acostumados a utilizar o celular para fins de estudo; além disso, o sistema híbrido foi outra novidade que fez com que muitos se perdessem em relação aos prazos, ou utilizassem essa novidade como desculpa para a realização de determinadas tarefas. Todavia, mesmo com todos esses percalços, percebe-se essa vivência como positiva conforme já exposto nos percentuais anteriormente citados pelos relatos dos estudantes e pela realização profissional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

KHAN ACADEMY. Página inicial. Disponível em:< <https://pt.khanacademy.org/>> Acesso em 29 de Setembro de 2021.

NÓBRIGA, Jorge Cássio Costa. **Como usar a plataforma Khan Academy para o ensino de Matemática?** Blumenau: UFSC, 2020. Disponível em: <<https://jcassio.paginas.ufsc.br/files/2020/03/Como-usar-a-Plataforma-Khan-Academy-para-o-Ensino-de-Matem%C3%A1tica-vers%C3%A3o-mar%C3%A7o-2020.pdf>>. Acesso em 01/10/2021

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SENA, Ítalo Videres de Oliveira. **Aprendendo Matemática através do Khan Academy**. Orientador: José Emerson Tavares de Macêdo, 2014. Monografia

(Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EaD) -
UEPB, Princesa Isabel, 2014.

IMPLANTAÇÃO DE UMA COZINHA DE LAMA NA EMEB PIERINA SANTIN PERRET

Ana Paula de Lima Pires

EMEB Pierina Santin Perret - Caçador

Introdução

Este relato advém de uma pesquisa realizada no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). A pesquisa teve como objetivo implementar um espaço de brincadeira com elementos da natureza - cozinha de lama - para possibilitar às crianças da Educação Infantil o contato direto com a terra, a água e outros elementos da natureza.

Teoricamente a pesquisa pautou-se em autores que discutem a trajetória da Educação Infantil, especialmente, no Brasil, bem como naqueles que se dedicam à discussão da relevância do brincar com os elementos da natureza. Para sua dinamização, a pesquisa envolveu crianças da Educação Infantil, suas famílias, a equipe pedagógica da escola lócus do estudo e outros membros da comunidade na construção de uma cozinha de lama - espaço de interação e de brincadeira com os elementos da natureza.

O direito das crianças à educação e a aprender brincando

Professores de Educação Infantil têm, entre seus desafios, o de defender “[...] uma Pedagogia que respeite e promova o brincar como um direito inalienável de toda a criança” (MARQUES; FERNANDES; SILVA, 2019, p. 14). Contudo, esse reconhecimento ainda não é considerado em instituições que priorizam práticas pedagógicas marcadas pelo paradigma positivista e pelo foco na cognição em detrimento de outras dimensões que constituem o desenvolvimento humano.

Em contrapartida, Marques (2013, p. 104) instiga educadores da infância a indagar e ‘se indagar’ sobre o quanto as crianças são protagonistas em suas brincadeiras e nas escolhas de seus brinquedos: “[...] quero perguntar sobre o “querer das crianças”, ou seja: elas brincam porque querem? Do que querem? Quando querem? Com o que querem? No local que querem? Com quem querem?” Apesar da relevância do brincar e do estímulo ao protagonismo infantil, muitas crianças ainda passam grande parte do tempo sentadas nos bancos escolares, sem usufruir de ambientes externos.

Percurso metodológico

Para desenvolvimento do estudo, priorizaram-se: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa-ação e abordagem qualitativa. A pesquisa-ação envolveu a participação ativa das crianças no planejamento e na organização de um espaço de brincadeira que privilegiasse o contato das crianças com os elementos da natureza. O estudo foi realizado na EMEB Pierina Santin Perret (Figura 1). A instituição localiza-se em um bairro central da cidade de Caçador, Santa Catarina.

Figura 1 – Lócus da pesquisa



Fonte: Pires (2019)

Apresentação da proposta às crianças e escuta dos desejos e sugestões delas

Para apresentação da proposta, as crianças foram reunidas em círculo no pátio da escola a fim de discutir os seguintes questionamentos: gostam de brincar no pátio? Quais brincadeiras costumam fazer? Já fizeram brincadeiras com terra e água? Quando? Gostaram? O que acham de uma cozinha de lama? Quem gostaria de participar?

Na ocasião, as crianças falaram sobre suas brincadeiras preferidas, brinquedos, com o que mais gostam de brincar e do que não gostam, levando-se em conta que seu imaginário, criatividade e imaginação foram ingredientes essenciais, os quais se entendem como forma legítima de expressão do entendimento das crianças sobre o mundo que as cerca. Para tanto, partiu-se do princípio de que a criança não precisa ter acesso a todo e a qualquer tipo de brinquedo; do que ela precisa é brincar.

O que se tem e do que se precisará?

Depois do debate, as crianças foram convidadas a iniciar a coleta de materiais. Para tanto, organizou-se um passeio pelo pátio e no entorno da escola em busca de materiais, utilizando uma cesta de vime para armazenar os elementos encontrados na natureza: pedras pequenas, galhos, folhas, sementes...

Separou-se o material coletado pelas crianças, armazenando-os em diferentes recipientes. A atividade também se efetivou nas residências das crianças, sendo que o material coletado era apresentado pelas crianças à turma e agrupado ao recolhido anteriormente na escola.

Além disso, elaborou-se, com as crianças, uma lista 'desenhada' de utensílios de cozinha que poderiam ser utilizados na proposta: panelas (velhas), formas, colheres, peneiras, funil, facas (sem ponta e com pouco fio), formas de gelo, medidores, raladores, espremedores, bacias plástica de diversos tamanhos, mangueira para puxar água, regadores, peneiras, balde, entre outros.

Em busca de parceiros

Uma equipe constituída pela pesquisadora, representante das famílias e crianças da turma realizou-se contato com empresários e comerciantes da cidade para solicitar donativos de materiais (madeiras, pregos, ganchos, etc.) e utensílios de cozinha.

Mãos à obra – a participação das famílias

A comunidade esteve presente nos momentos possíveis, sendo que a participação se efetivava, em grande parte, aos sábados. Assim, pouco a pouco, a cozinha foi ganhando seu contorno.

Figura 2 – Construção e exploração da cozinha de lama





Fonte: Pires (2019).

Considerações finais

Com a cozinha construída com a participação das famílias e o auxílio das crianças, tornou-se viável oportunizar diferentes atividades. O ambiente potencializa a interação, a escuta, o diálogo e outras condições indispensáveis para o desenvolvimento integral.

Além do prazer que proporciona às crianças, o espaço também oportuniza um novo entendimento de mundo, ajudando a romper com a separação entre os seres humanos e a natureza. Além disso, esse espaço de brincadeira pode ajudar as instituições de Educação Infantil a materializar, em seu cotidiano, a aproximação entre as crianças e o mundo natural.

Destaca-se, igualmente, que, no ano de 2021, intensificaram-se as discussões a respeito do espaço sob a coordenação da gestora Mayara Ariotti a partir das ideias que vêm sendo veiculadas. Com isso, valoriza-se a iniciativa realizada e estimulam-se novas alternativas para os anos subsequentes, vinculando princípios pedagógicos às práticas efetivadas no contexto escolar.

Referências

MARQUES, C. M.; FERNANDES, S. B.; SILVA, E. T. O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0136>.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L. SILVA, E. T. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** movimentos legais e políticos na educação infantil. Revista Linhas: Florianópolis/SC, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MARQUES, C. M. **Experiência com bonecas anormais no curso de pedagogia:** construindo modos de ser professora. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PIRES, A. P. **Implantação de uma cozinha de lama na escola de educação infantil:** brincando com elementos da natureza. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019.

PROJETO TODO DIA É DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Andrielly Moraes de Oliveira Pereira
Claudia Aparecida Pereira dos Santos Boher
Idianara de Castro Valentini
Roseli Salete Ferenc
Sílvia dos Santos Castanheiro

Escola Municipal de Educação Básica Walsin Nunes Garcia – Caçador

Introdução

Inaugurada em 25 de fevereiro de 2003, a Escola Municipal de Educação Básica Walsin Nunes Garcia situa-se à Rua José Cezário Guzzi 909, Bairro Figueroa, Caçador, SC. A escola atende cerca de 220 alunos, sendo alguns do interior, incluindo duas turmas de Pré Escola na extensão em Taquara Verde (distrito de Caçador). Essa Unidade Escolar recebeu o nome do Senhor Walsin Nunes Garcia devido à sua grande dedicação à educação durante anos de sua vida no Município de Caçador. Walsin Nunes Garcia deixou como exemplo de vida na comunidade a vontade de realizar sonhos e de educar sempre.

O dia da família na escola acontece todos os anos, integrando o calendário da Rede Municipal de Educação de Caçador. O evento se refere a um momento em que a família vem até a escola realizar atividades recreativas, visitar exposições de atividades dos alunos, entre outras programações.

Neste ano, devido à Pandemia, mostrou-se a necessidade de pensar diferente, ou seja, em como engajar a família nas atividades, envolvendo todas as turmas (Pré-escola ao 5º ano) num só propósito: "a família". O objetivo deste projeto é aproximar cada vez mais a família ao ambiente escolar e promover uma interação maior entre pais e filhos e escola e família.

Há uma grande necessidade de que a escola busque alternativas para a construção de alianças com as famílias para juntas promoverem o

desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, social, afetivo e emocional. A parceria entre a família e a escola traz inúmeros benefícios às crianças. Pensando dessa forma, apresentou-se o Projeto “Todo dia é Dia da família na Escola”, assim ampliando o conhecimento sobre outras realidades. Propôs-se, aos pais, uma gincana, na qual a criança que mais pontuasse ganharia um café da manhã no Restaurante Check-in para ela, seu pai e mãe. Cada turma teria um escolhido, sendo todos convidados a participar.

Buscando envolver os conteúdos trabalhados em sala, deu-se uma divisão por temas quanto às propostas das provas da gincana. Com o objetivo de não sobrecarregar os professores e de contemplar algo relacionado ao que se estava desenvolvendo em sala de aula, estipulou-se um tema para cada um dos quatro meses nos quais a gincana aconteceria, ficando organizado da seguinte forma:

- MAIO: Profissões (sugestões de provas: entrevista com os pais, fantasiar-se de determinada profissão...);
- JUNHO: Festa Junina (sugestões de provas: fazer um prato típico em família, fantasiar-se, gravar a família dançando uma música de Festa Junina...);
- JULHO: Brincadeiras antigas: (sugestões de provas: os pais deveriam ensinar aos filhos uma brincadeira de seu tempo de criança...).
- AGOSTO: Poema (Recital de Poesia): para as férias, as professoras encaminharam uma poesia para que o aluno decorasse e declamasse na volta às aulas.

Fundamentação teórica

A qualidade do relacionamento existente entre família e escola é determinante para o bom andamento do processo de aprendizagem. Vale ressaltar que a participação da família na escola não deve ficar restrita a momentos pontuais como entrega de avaliações ou a datas comemorativas como Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia da Família e Natal, mas ao longo do ano letivo quando são convidados a dar depoimentos, contar histórias, participar de eventos esportivos e até mesmo desenvolver oficinas de marcenaria, culinária e de artesanato. Contudo, destaca-se que essa participação deve assumir ainda um caráter político, como, por exemplo, participação na elaboração e na

implementação do Projeto Político Pedagógico da escola e nas eleições de membros para compor a Associação de Pais e Professores (APP).

Os autores Finco, Barbosa e Goulart (2015) destacam que as famílias são o contexto mais influente para o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças, sendo que a escola precisa construir uma aliança educativa assídua com os pais, e não somente em momentos críticos. A legislação educacional requer que as propostas pedagógicas das escolas sejam pensadas coletivamente com as famílias, pois ambas as instituições são corresponsáveis pela formação da criança cidadã.

As mudanças na sociedade contemporânea afetaram também o tempo no qual a criança permanece com seus familiares. O modo de produção do mundo capitalista exige que tanto o pai quanto a mãe trabalhem fora de casa, sendo que as crianças precisam desde muito cedo frequentar a escola.

A escola tem um papel importante e singular na constituição do sujeito, papel, aliás, que tem aumentado significativamente ao longo dos tempos, já que cada vez mais crianças ficam mais tempo na escola e aos cuidados dos professores. A escola é parceira da família na construção do cidadão, pois ela é a instituição que tem a peculiaridade de ser fortemente socializadora tanto do conhecimento quanto das experiências e entre pessoas (PAROLIN, 2010, p. 55).

No intuito de ampliar o desenvolvimento do aluno e torna-lo prazeroso é que o Projeto “Todo dia é Dia da família na Escola” foi criado, pensando também na possibilidade de favorecer a interação dos filhos com os pais e tornar esse momento divertido e agradável. Escola e família devem ser parceiras no desenvolvimento de ações favoráveis ao sucesso escolar e social das crianças. O reconhecimento da necessidade de aproximação entre a família e a escola não é recente, contudo frente à correria da sociedade moderna, esse desafio tem se tornado ainda maior.

Um bom relacionamento entre escola e família depende da quantidade e da qualidade de comunicações que podem intercorrer entre esses dois contextos educativos e da atenção a qual é dada à co-gestão de espaços comuns de experiência na escola da infância (STACIOLLI, 2013, p. 149).

Vê-se a necessidade de estreitarem-se os laços entre a escola e aqueles que dela participam, direta ou indiretamente. Por conseguinte, mostra-se importante pensar em uma escola que respeite os direitos da criança e, consequentemente, das famílias, dos professores e das professoras, oferecendo a todas as crianças possibilidades de viver, de aprender e de conviver em um ambiente harmônico. Cabe aos professores e aos gestores articularem tempo e espaço para favorecer esse diálogo. Trazer as famílias à escola permitirá que professores e gestores conheçam suas culturas. Ambas as instituições precisam dar suporte, uma a outra, no processo educativo de modo a criarem oportunidades para que as crianças possam aprender a respeitar normas sem deixarem de ser protagonistas em casa e na escola.

Relato de experiência “Todo dia é dia da família na escola”.

A aproximação dos responsáveis e da escola possibilita o aumento da qualidade das ações com as crianças, bem como fortalece o vínculo e o respeito mútuo. Nas turmas de pré-escola, as professoras relataram que o projeto foi muito válido, pois na proposta das brincadeiras antigas, por exemplo, alguns alunos foram conversar com os avós para saber o que o pai e/ou a mãe gostavam de brincar. Dessa forma, os avós também participaram, contando sobre as brincadeiras da sua época e brincando com as crianças.

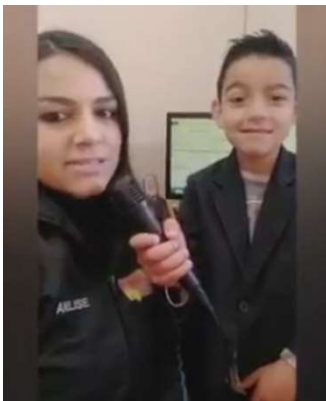
Os participantes fizeram vídeos com entusiasmo e alegria, unindo a família em um momento feliz de descontração e de aprendizagem. A parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação. Toda pessoa tem o direito de estudar em uma escola e de adquirir conhecimento, porém a escola não consegue construir o futuro das crianças sozinha. Ela precisa do apoio, da presença e da participação das famílias, conforme acredita uma das professoras da Educação Infantil.

Na turma do 1º ano, a professora relatou que a interação das famílias foi muito importante, pois propiciou uma aproximação com o ambiente familiar, resultando em ações positivas e efeitos diretos no compromisso com a aprendizagem discente. Esse projeto também incentivou a participação dos pais no cotidiano escolar e mostrou que a responsabilidade pela construção do conhecimento precisa do compromisso da família. A docente avaliou o projeto

como excelente e manifestou-se favorável à sua continuidade, pois os resultados não se limitam somente ao decorrer do ano, mas para a vida toda.

A escola possui um papel e a família, outro, mas ambas complementam-se entre si. O envolvimento da turma do 2º ano foi muito bom. Durante a primeira prova da gincana, a professora conversou em sala sobre o tema “profissões”, se eles já haviam observado os repórteres realizando uma entrevista na televisão e propôs o seguinte: “Que tal vocês serem repórteres por um dia”? E então pediu para que gravassem uma entrevista com alguém da família, apresentando sua profissão, enviando, para tanto, um roteiro. Foi muito gratificante, gerou bastantes comentários e experiências incríveis.

Figura 1 – Projeto “Todo dia é dia da família na escola” – entrevista



Fonte: Aluno: Vitor Miguel (2021)

O mês de junho iniciou-se com atividades de Festa Junina, na qual a criança poderia recitar um verso ou cantar uma música infantil de acordo com o tema. Devido à Pandemia, a Festa Junina foi organizada em formato de Drive Thru, havendo uma boa participação das famílias. A equipe pedagógica organizou junto com um colaborador da comunidade um cantinho caipira onde objetos, materiais, instrumentos antigos foram levados para uma exposição na escola para contribuição e conhecimento da história da comunidade em tempos antigos.

Figura 2 – Projeto “Todo dia é dia da família na escola”, cantinho caipira.



Fonte: EMEB. Walsin Nunes Garcia (2021).

No retorno às aulas e como última atividade da gincana, as poesias foram as contribuições que deram encerramento ao projeto apresentado. Convidaram-se dois alunos de cada turma, ou seja, os que mais se destacaram para apresentar-se.

A professora do 3º ano relatou que a participação poderia ter sido melhor, pois apenas algumas famílias interagiram com seus filhos. O projeto foi um incentivo a mais para aqueles que já participam da vida escolar e têm interesse. A partir disso, percebeu-se o interesse das famílias na aprendizagem de seus filhos, porquanto a família educa, a escola ensina, e juntas formam cidadãos que podem mudar o mundo.

O projeto desenvolvido foi de extrema importância para ampliar ainda mais os laços entre escola e família. A participação da turma do 4º ano foi ativa, e o envolvimento de praticamente todas as famílias foi notório. As atividades realizadas proporcionaram o envolvimento de experiências educativas na escola e no convívio familiar. As crianças expressavam muita alegria a cada entrega da atividade.

Em seu último ano na escola Walsin, a turma do 5º ano trouxe um bom desempenho nas atividades da gincana. As famílias apresentaram grande esforço e criatividade na realização do que se propôs, demonstrando que a gincana aproximou as famílias com o dia-a-dia escolar, mesmo com a realidade da pandemia. Sentiu-se o envolvimento das famílias, auxiliando a construção do conhecimento, percebendo a importância de acompanhar seus filhos nas atividades.

Para encerramento e apresentação das poesias, a equipe escolar organizou uma live “DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA” para apresentar e premiar os alunos convidados para o recital de poesias com dois alunos por turma (Pré-escola/ Ensino fundamental) premiados e assim também fazer o sorteio do café da manhã no Restaurante Check-in referente ao projeto. A pontuação ficou por conta de cada professor regente, ou seja, somente os alunos que mais pontuaram concorreram ao café da manhã. Devido à pandemia, apenas algumas famílias participaram desse momento presencialmente, outras, online por meio do link previamente enviado.

A direção da escola foi grande incentivadora deste projeto, pois acredita fortemente que a parceria entre a família e a escola faz toda a diferença no sucesso da aprendizagem dos alunos. A gestora ressaltou que foi muito gratificante ver a alegria dos alunos realizando as provas junto de suas famílias e que isso certamente ficará gravado na memória deles, além de lhes dar mais motivação para estudar, aprender e crescer, construindo relações saudáveis com seus colegas e professores.

Igualmente, o especialista em assuntos educacionais da escola salientou a importância da participação da família nas atividades escolares, uma vez que a maioria apoiou o projeto. Sabe-se que a interação entre família e escola traz muitos benefícios ao desenvolvimento das habilidades dos educandos e também diminui grandes chances de problemas comportamentais futuros.

O produto final deste projeto é um documentário, o qual já vem sendo organizado juntamente à professora de informática com relatos de pais, alunos, professores, direção e coordenação escolar.

Figura 3 – Projeto “Todo dia é dia da família na escola”, live dia da família na escola- premiação do projeto e concurso de poesias



Fonte: EMEB. Walsin Nunes Garcia (2021).

Considerações finais

Com a pandemia, os professores “entraram” na casa das famílias via internet ou WhatsApp e tiveram a oportunidade de conhecer as dificuldades que enfrentam. Pais também tiveram a chance de conhecer melhor os professores dos filhos e de valorizar o trabalho docente. É assim que família e escola, unidas, podem promover um tempo de aprendizado mais eficaz às crianças, pois parceria entre essas duas instituições é um dos principais elementos para o sucesso da educação.

Acredita-se que cada um deve cumprir seu papel separadamente, no entanto, os pais e a instituição de ensino devem estar em constante sintonia, tendo como objetivo final o pleno desenvolvimento do estudante.

O projeto “Todo dia é Dia da Família na Escola” oportunizou aos pais vivenciarem o dia a dia do professor na escola, tendo o papel de protagonistas, pois encaminhou-se uma proposta de trabalho. Dessa forma, as famílias perceberam que o trabalho escolar é importante sim, e que o professor conhece e domina a metodologia de aplicação deste trabalho.

Foi uma atividade desafiadora e interessante desenvolver este projeto. Os pais participaram com empenho, dedicação e criatividade, compartilharam todas as situações, sendo possível conhecer um pouco da história de cada família. O projeto com certeza foi além de apenas uma gincana, promoveu a interação que faltava depois de um ano atípico e com muitas inseguranças, incentivou famílias, professores e alunos.

Essa interação é de suma importância, pois exige comprometimento da família com as situações dos seus filhos no contexto escolar. É visível que escola e família não devem trabalhar isoladamente e nenhuma é mais importante que a outra, pois cada uma exerce sua função da melhor forma possível, ou melhor, o papel de uma não pode substituir o papel da outra pois ambas se completam.

Figura 4 – Projeto “TODO DIA É DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA”- CAFÉ DA MANHÃ



Fonte: Restaurante Check-in (2021).

Referências

FINCO Daniela, BARBOSA S. C.; Maria; GOULART L. Ana. **Uma Abordagem Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores:** a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. São José dos Campos. 2. ed: Pulso Editorial, 2010.

PAROLIN, Isabel. **Limites-respeito e superação.** Curitiba: Exponente, 2012.

SILVA, Elisamara. **Escola com pais, um projeto para potencializar a parceria entre a família e a escola.** Mestrado Profissional em Educação Básica- UNIARP. Caçador, SC, p., 97.2018.

STACIOLLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento da infância.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.

O BOSQUE DA MINHA ESCOLA: UM ESPAÇO DE VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADO

Ana Claudia Viero

Beatriz Alves de Oliveira

Secretaria Municipal de Educação - Caçador

Introdução

Atualmente, as crianças passam horas envolvidas com brinquedos eletrônicos e outras tecnologias, como celular e televisão. Muitas vezes, moram em apartamentos ou em casas com pátios que são cada vez menores, em função da exploração imobiliária. Os brinquedos são, em sua maioria, industrializados, confeccionados quase todos com o mesmo material: plástico. Certamente, não possibilitam criar, imaginar, sentir, ver e expressar-se na natureza. São meras distrações para inseri-las no “mundo” dos adultos.

Essas atividades não cooperam para o movimento do corpo que precisa ser explorado, principalmente na infância. Por isso, da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, **usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia [...]** (TIRIBA, 2005 *apud* BRASIL, 2006, p. 17-18, grifos nossos).

Para Tiriba (2005 *apud* BRASIL, 2006), atividades junto à natureza são significativamente relevantes, pois, assim como ocorre em contexto doméstico, nas instituições de Educação Infantil as crianças têm passado a maior parte de seu tempo em espaços internos. Por isso, a autora defende que é necessário criar condições para que elas possam desfrutar a vida ao ar livre e, ao mesmo tempo,

[...] aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto [grifo do autor] (TIRIBA *apud* BRASIL, 2006, p. 18).

Quando a natureza está acessível à criança, ela a incorpora nas suas brincadeiras, fazendo da convivência com o mundo natural uma condição essencial para seu processo de humanização. Portanto, as instituições de Educação Infantil precisam priorizar experiências educativas em áreas verdes, utilizando recursos como terra/barro, água, pedras e outros elementos. Desse modo, promovendo uma diversidade de oportunidades para a aprendizagem por meio das quais elas possam movimentar-se livremente, investigar o mundo, criar e interagir.

Considerando esses pressupostos, este capítulo apresenta um projeto que visa a construção de cenários ecoformadores em um terreno baldio, localizado ao lado do C.M.E.I. (Centro Municipal de Educação Infantil) Elmar Pereira Rosa, no município de Caçador – Santa Catarina. Atualmente, a área, coberta pelo mato, serve apenas como depósito de lixo. Quando chove, a água fica acumulada no terreno, colocando em risco a saúde e segurança de toda comunidade escolar.

Figuras 1 - Terreno onde será iniciado o bosque



Fonte: das autoras

O trabalho aqui apresentado tem, portanto, o objetivo de viabilizar a criação de um bosque no Centro de Educação Infantil. Além de promover o contato dos bebês e crianças bem pequenas com a natureza, visa construir com elas experiências vivas, a fim de desenvolver e estimular conceitos como a sustentabilidade e a ecoformação.

A infância e a natureza

Ao tematizar infância e natureza, é preciso considerar, como preconiza Gadotti (2000), o estreito vínculo do ser humano com o universo, nessa etapa da vida. “Desde criança sentimo-nos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito” (GADOTTI, 2000, p. 77).

Quando rememoramos a infância, lembramos que brincávamos no pátio, subíamos em árvores e corríamos livres pelo quintal, sendo “levados” pelo vento. Criávamos brincadeiras: varrer o chão com os muitos tipos de folhas caídas, fazer a “comida” com elementos da natureza, sendo os “bolos” de areia e água ou de barro. Os espaços naturais eram e sempre serão lugares de encantamento, de brincadeira e alegria, propiciando um amplo sentimento de bem-estar. Por isso, assim como fizemos aqui,

É fundamental que [todos] os educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período. É possível que, a partir dessas lembranças repletas de significados e vivências, os educadores constatem que muitas delas são impraticáveis nos dias atuais. Pode surgir então a vontade de compartilhar com as crianças com quem convivem e trabalham um pouco do que viveram. Então, os pátios escolares surgem como espaços privilegiados para fazer da escola um lugar de viver a infância (BARROS, 2018, p. 44).

Piorski (2016) defende que os brinquedos e brincadeiras e o contato com a natureza possibilitam que a criança possa simbolizar o mundo e, a partir disso, experimentar as diferentes formas de saber e fazer, instaladas na realidade cotidiana. De uma maneira ou outra, as crianças, como curiosas aprendizes, sentem necessidade de aproximação física, de pisar o chão, de pegar as coisas, experimentar.

O amor, o respeito por si, pelo outro e pelos demais seres vivos fazem parte da consciência ambiental e podem gerar uma mudança concreta no destino comum da humanidade (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999). É preciso lembrar que ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive.

A criança que interage com o meio natural e desenvolve afinidade em relação à natureza tende a apreciar e zelar pelo mundo à sua volta porque o respeita e o reconhece como seu ambiente de pertencimento. Logo, devemos oportunizar vivências pedagógicas livres ou intencionais de interação com a natureza, sejam elas contemplativas, reflexivas ou comprometidas com o estímulo à criatividade e ao protagonismo.

“Os seres que viveram os primeiros anos em contato com a natureza têm, em geral, um caráter mais rico, mais equilibrado, avançam com maior potencial para o cumprimento de seu destino” (FREINET, 1998, p. 183). Tomando como base os preceitos de Freinet (1998), podemos afirmar que os ambientes naturais, com suas qualidades e multiplicidade de espaços, estímulos e possibilidades de interações, têm um efeito decisivo na formação dos seres humanos para que a esperança de um futuro ambientalmente correto e humanamente saudável continue a existir.

O planejamento do projeto

Com a realização do projeto de construção do bosque, tema deste capítulo, pretende-se que os estímulos para a preservação e o contato direto dos bebês e das crianças bem pequenas com a natureza seja relevante. Espera-se que possam, a partir das experiências propiciadas por esse novo espaço, sistematizar conceitos abstratos e vivenciar ações comprometidas com a sustentabilidade e com o bem viver, seja em âmbito individual, social ou ambiental.

Para organização das atividades necessárias à execução do projeto, propôs-se um cronograma de ações, indicado no Quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma de atividades do projeto

Mês	Ação	Conclusão da ação
Agosto	Estudo do terreno	Final de agosto de 2021
Setembro	Plantio das árvores frutíferas e ornamentação dos cenários, realizado com as crianças	Final de setembro de 2021
Novembro	Organização dos espaços, promovendo diferentes experiências e vivências	Final de novembro de 2021
Ano de 2021 e posteriormente nos outros anos.	Manutenção de espaços	Permanente

Fonte: do projeto.

Para o építome, ocorrido em 21 de setembro de 2021 (Dia da árvore), foi realizada uma atividade de plantio de algumas mudas frutíferas, com o apoio e auxílio do Lions Clube Caçador. A ideia foi iniciar uma aproximação com o espaço e protagonizar sua metamorfose.

Figura 2 - Építome com plantio de mudas de árvores frutíferas



Fonte: do projeto

A realização da atividade envolveu diretamente as crianças. Ao participarem do plantio das mudas, elas puderam vivenciar uma prática ecoformadora, na qual a relação com a natureza possibilitou estabelecer outras relações com elas mesmas e com as outras crianças e adultos que participaram da atividade.

Considerações finais

A importância do brincar na natureza precisa ser mais difundida. Entende-se que a concepção de criança brincante em ambientes naturais deve iniciar na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Espera-se que, por meio do projeto apresentado neste capítulo, muitas vidas possam ser marcadas por vivências que trazem a natureza como foco de aprendizagem. Através do contato da criança com a natureza e seus elementos como a água, a terra, o ar, as árvores, ela consegue refletir e significar o seu conhecimento de mundo. A escola, a família e os profissionais da educação, por sua vez, atuam como mobilizadores nesse processo.

Ao brincar, as crianças buscam conhecer a vida e encontram sentido para criar vínculos. Já ao brincar com a natureza, se conectam, de forma positiva, à Terra, o que pode influenciar em sua visão de mundo e em seu compromisso com a sustentabilidade.

Além disso, a construção do cenário pretendido com o projeto beneficiará não somente a escola, mas também a comunidade. Nesse processo, pretende-se valorizar o bosque como um espaço social, de aprendizado, brincadeiras e experiências para as crianças, funcionários e visitantes do C.M.E.I. Elmar Pereira Rosa. Para além desse CMEI, a proposta pode ser ampliada para os demais Centros de Educação Infantil do município, adequando cada um à sua realidade, de modo a estimular o contato das crianças com a natureza, ao desemparedar as práticas pedagógicas rotineiramente trabalhadas.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.**

Volume 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.

Acesso em: 20 dez. 2020.

BARROS, Maria Isabel Amando de (Org). **Desemparedamento da Infância:** a escola como lugar de encontro com a Natureza. 2 ed. Rio de Janeiro, 2018.

FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** 5. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TIRIBA, L. MELLO, S.S. de. TRAJBER, R. (Org.) **Seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil.** Disponível em:

http://www.aliancapelainfancia.org.br/artigos.php?id_artigo=37. Acesso em 07 mar. 2021.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. Rio de Janeiro: PUC, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.