

sobre tudo

Vol. 11 / Número 1
EDIÇÃO 2020

[tinyurl.com/
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O PROJETO DE CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA



REITOR

Ubaldo Cesar Balthazar

VICE-REITORA

Alacoque Lorenzini Erdmann

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Sebastião Roberto Soares

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta

VICE- DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Roseli Zen Cerny

DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Edson Souza de Azevedo

VICE-DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Marina Guazelli Soligo

EDITORES

Fernanda Müller (Editora-chefe)

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior

LAYOUT

Camila Alves Silva (Bolsista/UFSC)

CAPA

Ramónn Wilhelm

COLABORADORA

Camila Alves Silva (Bolsista/UFSC)

REVISOR DOS TEXTOS EM PORTUGUÊS
George França, UFSC

CONSELHO CONSULTIVO

AVALIADORES DA UFSC

Adriana da Costa, UFSC

Alberto Brunetta, UFSC (*ad hoc*)

Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC

Ana Carina Baron, UFSC (*ad hoc*)

Cristiane Seimetz, UFSC (*ad hoc*)

David Costa, UFSC

Eduardo Gomes, UFSC (*ad hoc*)

Fernando Leocino, UFSC (*ad hoc*)

Francisco Emílio de Medeiros, UFSC

Iara Zimmer, UFSC

João Nilson Pereira de Alencar, UFSC

Josalba Ramalho Vieira, UFSC

Juliana S. Lopes, UFSC (*ad hoc*)

Karen Christine Rechia, UFSC

Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC

Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC

Marcio Markendorf, UFSC

Marivone Piana, UFSC (*ad hoc*)

Mônica Fantin, UFSC

Nara Caetano Rodrigues, UFSC

Ronice Quadros, UFSC (*ad hoc*)

Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC

Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC

Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC

Tomás Figueiredo Fontan, UFSC (*ad hoc*)

Violeta Moraes, UFSC (*ad hoc*)

AVALIADORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES NACIONAIS

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC
Alexandre Sardá Vieira, IFSC
Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO
Ana Paula da Silva, IFSC
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC
Anderson da Mata, UNB
Andressa Brandt, IFC
Ângela Scalabrin Coutinho, UFPR
Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II
Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF
Carla Carvalho, FURB
Caroline Cubas, UDESC
Celso João Carminati, UDESC
Cristiano Mezzaroba, UFS
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis
Edson Antoni, UFRGS
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC
Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP
Flavia Maia Moreira, IFSC
Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM
Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Gioconda Ghiggi, IFPR
Gyane Karol Santana Leal, UEA
Ivani Cristina Voos, IFSC
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB
Julice Dias, UDESC
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis
Lavinia Teixeira, UFPB
Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC
Lourival Martins, UDESC

Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE
Marcelo Pinheiro Cigales, UNB
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS
Maurício José Siewerdt, UFFS
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul
Mirtes Antunes Locatelli Strapazon, UNIVILLE
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC
Raphaela de Toledo Desiderio, UNIFESSPA
Rosangela Francischini, UFRN
Sílvia Sell Duarte Pillotto, Univille
Talles Viana Demos, IFSC
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR
Volmir Von Dentz, IFSC

AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho
Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona
José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre
tudo

[tinyurl.com/
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 11, N. 1, ANO 2020
ISSN: 1519-7883
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias

Capa de Ramón Wilhelm, com fotografias de Gláucia Dias da Costa.
Editores: Fernanda Müller (Editora-chefe), George França, Gláucia Dias da Costa e Lara Duarte Souto-Maior.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1
(nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na educação. I.
Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências
da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dêkira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo
Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900
Fone: (48) 3721-9561
<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>
sobretudoca@gmail.com



Uma homenagem a Quino, falecido na data do fechamento desta edição.
30 de setembro de 2020.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO EM CRISE?	15
Comissão Editorial	
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS: DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE DO CA/UFSC DURANTE A PANDEMIA	29
Thereza Cristina Bertazzo S. Viana	
Ana Carina Baron Engeroff	
Andrea Lapa	
Carla Cristiane Loureiro	
Marina Guazzelli Soligo	
A CULTURA DIGITAL E A ESCOLA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	55
André Vagner Peron de Moraes	
COLETIVO LIXO ZERO: POR UM CA COMO ESPAÇO EDUCADOR SUSTENTÁVEL.....	85
Marina Guazzelli Soligo	
Mariana Zorzo	
Tereza Cristina Osti Pereira	
UM JARDIM DE MEL DE FLORIANÓPOLIS: UMA FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....	115
Francis Pereira-Dias	
Luciane Rezende da Costa	
Silvane Dalpiaz do Carmo	
Suzani Cassiani	
O TRABALHO PEDAGÓGICO SOBRE A TEMÁTICA “DIFERENÇAS” NO ENSINO FUNDAMENTAL	143
Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber	
Marilia Gabriela Petry	
Caroline Guião Coelho Neubert	
A CARACTERIZAÇÃO DE UM PROJETO DE CINOTERAPIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	175
Luana Zimmer Sarzi	

Renata Gomes Camargo	
A ATUAÇÃO COLABORATIVA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL EM ESCOLAS REGULARES.....	195
Rogers Rocha	
Diego Machado da Silva	
Lourival José Martins Filho	
RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE SOBRE A PERCEPÇÃO DE JOVENS ALUNOS.....	217
Maria Eduarda Figueiredo Canabarro de Oliveira	
Victor Hugo Nedel Oliveira	
UMA PROPOSTA CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	235
Katiuci Pavei	
PROJETO CHEIRO VERDE: VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO	255
Mariza Konradt de Campos	
Fernanda Gina Aguiar Souza	
Victor Augusto Seixas Santos	
Caetano Cainã Gonçalves	
PRO DIA NASCER FELIZ – 15 ANOS DEPOIS: O ABISMO EDUCACIONAL BRASILEIRO NO CONTEXTO DA PANDEMIA	271
Rodrigo Avila Colla	
A PANDEMIA ANUNCIADA	279
Matheus D’avila Schmitt	
Maria Eduarda de Melo Vieira	
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA	287
Juliana Geraldí Yamaguti	
AINDA SOBRE AS MEMÓRIAS DOS VINTE ANOS: O PROJETO PÉS NA ESTRADA E OS DIÁLOGOS EM MOVIMENTO	293
José Carlos da Silveira	

“O QUE ME LEVOU A LUTA...”: AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS NA CIDADE DE ARATIBA, RS	303
Alis Moros Scheibe	
Sofia Martins Provitina	
Rafael Noya Silva	
Thais Ferreira da Luz	
Renata Gomes Camargo	
AULA.....	317
George França	
ASSIMILANDO AUSÊNCIAS	321
Glauca Dias da Costa	

sobre tudo

EDUCAÇÃO EM CRISE?

Mais uma vez a revista **Sobre Tudo** oferece a vocês, nossos leitores e leitoras, uma nova edição, o Volume 11, Número 1, intitulado *Educação em tempos de pandemia*. Embora tenhamos mantido a periodicidade semestral da publicação, a normalidade acaba por aqui, visto que a presente edição precisou adequar-se à emergência sanitária. Já era nossa praxe receber as submissões e tramitar textos de autores e pareceres do Conselho Consultivo por meio do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), bem como definir projeto gráfico e layout com nossos colaboradores e bolsistas por meio de redes sociais. Dessa vez, no entanto, foi preciso ampliar o período de submissão para pesquisadores e avaliadores, pois estavam sobrecarregados em regime domiciliar de trabalho, e realizar todas as reuniões da Comissão Editorial em plataformas on-line.

Vivenciamos atualmente a maior crise de saúde pública mundial dos últimos cem anos. Parece assustador, não? E realmente é. A pandemia de Covid-19 trouxe consigo um período de incertezas, angústias, sofrimento, dor e morte. Registros de contaminação já haviam sido reportados pela China entre o final de 2019 e meados de janeiro de 2020, e os casos passaram a disparar no Leste da Ásia e na Europa por volta da segunda metade de fevereiro. Entretanto no Brasil, e mais especificamente, aqui, no Colégio de Aplicação da UFSC, em

Florianópolis, tudo parecia normal naquela manhã de 10 de fevereiro, quando as atividades de ensino do calendário letivo de 2020 foram retomadas. Ouviam-se apenas rumores pelas ruas, a despeito da cobertura jornalística internacional, que ampliava o enfoque sobre o contágio dia a dia. Negamos por muito tempo que essa crise fosse problema nosso e ainda há aqueles que insistem em não reconhecer a gravidade da situação. Possivelmente porque epidemias anteriores, como as da Síndrome Aguda Respiratória Severa (Sars), de 2003, e o vírus da gripe H1N1, de 2009, tiveram um impacto infinitamente menor sobre o globo e sobre a nossa realidade mais imediata.

Uma das personagens de Albert Camus, em sua obra *A peste*, declara a certa altura do romance: “Os flagelos, na verdade, são uma coisa comum, mas é difícil acreditar neles quando se abatem sobre nós. Houve no mundo tantas pestes quanto guerras. E contudo, as pestes, como as guerras, encontram sempre as pessoas igualmente desprevinidas.” (2009, p.38). Tal foi o nosso caso. Ou melhor, tal permanece sendo o nosso caso, dado que a lamentável descrença, falta de prevenção e fragilidade diante desse inimigo invisível persistem. A comunidade científica tem conseguido produzir conhecimento em tempo recorde, como o sequenciamento genético do corona vírus e a melhoria de tratamentos que diminuíram sensivelmente o número de mortes entre pacientes internados e entubados. Todavia, o que se sabe ainda é pouco e as vacinas, em avançada fase de testes na Rússia, China, Inglaterra e EUA, não têm data certa de autorização para começar a imunizar a população.

Nesse contexto, o que mais prospera são as notícias falsas, responsáveis por desinformar a população, reforçando a ideia de que se trata de apenas mais uma “gripezinha”. Ao elaborar este editorial, no dia 30 de setembro de 2020, o Brasil registra oficialmente quase 5 milhões de pessoas contaminadas, muitas das quais com sequelas graves, e um total de 142.478 pessoas mortas. Além de naturalizarmos

um número de óbitos diários que já chegou a mais de mil e hoje se estabiliza em cerca de oitocentos casos, sabemos que, devido a subnotificação e à problemas no registro de óbito, os números de infectados e mortos pela Covid-19 no Brasil são maiores. A despeito disso, testemunhamos perplexos uma grande campanha pela volta à normalidade da vida, sem as limitações impostas ao consumo pelo isolamento social, pois a roda do capitalismo precisa girar.

O discurso corrente no Brasil desde o início da pandemia é de que precisamos salvar vidas e empregos, o que coloca a economia no mesmo patamar do direito à vida. O apelo para que se evite a “morte de CNPJs” para manter postos de trabalho soa mal intencionado, pois o que causa a crise na economia não é o isolamento social – única forma reconhecida internacionalmente de reduzir a taxa de contaminação –, é a pandemia. Daniel Defoe, escritor que retratou um grande surto de peste bubônica ocorrida em 1665, em Londres, em *Diário do ano da peste*, nos revela que já naquele tempo havia classes de pessoas que ficaram imediatamente na miséria com o avanço da doença. Cita o caso de mestres de ofício, artesãos, operários de manufaturas de vestiário, móveis, cintos, joias e bijuterias, costureiras, sapateiros, fabricantes de chapéus e luvas, estofadores, marceneiros, fabricantes de espelhos e todos aqueles que dependiam destes, como vendedores estabelecidos em lojas e ambulantes, funcionários da alfândega e marinheiros mercantes. A solução encontrada no século XVII foi criar uma espécie de renda mínima, paga como um ato de caridade pelo Estado, por homens nobres ou burgueses, mas apenas parte da população foi assistida. Não sem um propósito, pois mesmo em meio ao caos social, o exército de desempregados famintos pode manter a engrenagem social funcionando: “Não fosse tão grande o número de pobres à procura de trabalho e pão (como já disse), com a necessidade os levando a aceitar qualquer coisa, a arriscar-se a tudo, e nunca teriam encontrado gente para empregar.” (p. 121). No país que mais mata sua

equipe de enfermagem e que conta com um exército de entregadores nas ruas se arriscando por centavos, percebemos que após quatro séculos a política de sacrificar os mais pobres pouco mudou. Coloca-se em xeque o discurso de que a doença é democrática, uma vez que o acesso a tratamento e a proteção não o são.

Os primeiros casos de Covid-19 em Santa Catarina só foram diagnosticados na cidade de Florianópolis em 12 de março de 2020, quando finalmente materializaram a pandemia e o medo entre nós. Fomos colocados diante de uma situação impensável, com sucessivos desafios, que pouco a pouco têm se revelado. A Comunidade Universitária da UFSC reagiu à altura e tem buscado formas de lidar com problemáticas que perpassam os mais diversos âmbitos – pessoal, social, econômico, sanitário, educacional e tantos outros. A primeira medida foi a suspensão de todas as atividades presenciais a partir do dia 16 de março de 2020, decretada pelo Reitor Professor Ubaldo Cesar Baltazar, por meio das Portarias Normativas nº 352, nº 353, nº 354, nº 355, nº 356, nº 357 e nº 359/2020/GR da UFSC. Inicialmente esperávamos retomar o ensino e repor presencialmente o período de afastamento após 30 ou 40 dias, quando a pandemia deveria ter passado. Com o correr das semanas percebemos a gravidade e a persistência do problema.

Na educação, o grande desafio no Brasil tem sido a falta de marcos legais e orientações oficiais. Isso porque, embora a epidemia de Covid-19 tenha sido considerada pela OMS, em 30 de janeiro de 2020, uma Emergência de Saúde Pública Internacional, só foi reconhecida como Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional pelo Ministério da Saúde do Brasil em 03 de março de 2020. A lenta tramitação da matéria tem sido a regra, pois apenas em 20 de março de 2020, portanto, quando todas as atividades presenciais da UFSC já estavam suspensas há quase uma semana, o Congresso Nacional declarou estado de calamidade pública. O descompasso no âmbito

federal entre o cenário de caos e a falta de planejamento e de dispositivos legais capazes de nortear e amparar ações estratégicas tem ficado evidente nas esferas da saúde, da economia e, de modo particular, da educação. Foram necessários quase 30 dias entre a decretação da emergência nacional e a publicação da Medida Provisória nº 934, destinada a estabelecer normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior.

No entanto, para desamparo geral dos profissionais do setor, a tão esperada MP se limitou a desobrigar o cumprimento do mínimo de dias letivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, exigindo o cumprimento da carga horária mínima anual da Educação Básica estabelecida pelos mesmos dispositivos, sem explicar como as escolas fariam essa “mágica dos números” em meio a um longo período de isolamento social. Restava-nos aguardar o posicionamento do Conselho Nacional da Educação, cuja elaboração da minuta e aprovação ainda levariam mais um mês. Em 04 de maio de 2020, finalmente, o documento do CNE veio a público, mas novamente pouco colaborou para o amparo das escolas públicas brasileiras, entre as quais nos incluímos.

A Educação Básica é uma das etapas educacionais mais afetadas pela pandemia de Covid-19 e por seus desdobramentos. É onde se concentra o maior contingente de estudantes brasileiros, um público heterogêneo e em diversas fases de desenvolvimento, uma vez que iniciam os estudos aos 06 anos de idade e concluem o Ensino Médio com 18, 19 e até mais de 20 anos. Isso implica atender, não raro em um espaço único e compartilhado, crianças em idade de alfabetização, adolescentes com conflitos próprios da fase e jovens adultos e trabalhadores. No cenário de excepcionalidade e incertezas no qual vivemos, causa espanto uma proposta do MEC que flexibiliza o número de dias letivos, mas não a carga mínima anual de 800 horas, e ainda solicita atenção ao cumprimento da BNCC, das propostas curriculares e

dos projetos político-pedagógicos das redes – que já eram extensos a ponto de serem inexecutáveis em um ano “normal”.

O Parecer 05/2020 do CNE causou muita polêmica tendo em vista suas omissões, razão pela qual o Conselho de Unidade do CED/UFSC aprovou uma nota pública, em 14 de maio de 2020, a qual questiona a natureza das orientações oficiais:

De modo geral, podemos afirmar que a tônica do documento é uma preocupação gerencialista em relação ao cumprimento de calendário e um tratamento instrumental do currículo escolar a partir dos argumentos do direito à aprendizagem. A temática ausente no Parecer é o ensino, o trabalho pedagógico, o qual, tratado como insumo, portanto como meio de ensino, pode ser substituído por outros meios em face de atividades não presenciais realizadas pelos estudantes com ou sem recursos de tecnologia digital. Embora no documento esteja registrada a meta da busca pela aprendizagem, esse processo não está baseado na necessária mediação entre professores e estudantes. O trabalho pedagógico é tratado como um conjunto de atividades que devem atender ao desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e às habilidades previstas na BNCC, mesmo em condições de isolamento social. (Nota ao Parecer do CNE, CED/UFSC, 14 maio 2020, p. 02)

NA UFSC as discussões sobre alternativas para retomar o ensino e a possibilidade de atividades em caráter não presencial tiveram início nos órgãos colegiados de Unidade e de Centro, com o mapeamento das condições socioeconômicas e de saúde da Comunidade Universitária. Criou-se um Comitê Científico, além de Subcomitês Acadêmicos de combate ao Covid-19, responsáveis por elaborar documentos norteadores para deliberação no Conselho Universitário, o que ocorreu

em reunião nos dias 17, 20 e 21 de julho. Deliberou-se na ocasião, entre inúmeros outros aspectos, pelo retorno não presencial, utilizando a plataforma livre e aberta MOODLE, a partir do final de agosto, com distribuição de equipamentos e planos de dados aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Observando outras redes e níveis de ensino, entretanto, constatamos que uma discussão tão qualificada envolvendo todos os atores sociais – gestores, docentes, técnicos, estudantes e famílias – não foi a regra.

Deixar que cada sistema de ensino – público ou privado, municipal, estadual ou federal - resolvesse como lidar com a pandemia poderia parecer libertador, mas na verdade implicou desobrigar o governo federal de elaborar e financiar um plano nacional de enfrentamento dos reflexos da crise na educação, eximindo-se de investimento em formação docente, equipamentos e amplo acesso a internet aos profissionais da educação e aos estudantes. Em Santa Catarina e na cidade de Florianópolis o governo estadual e municipal, a exemplo do que ocorreu na rede pública de inúmeros outros estados brasileiros, firmaram acordos milionários com plataformas como o *Google classroom* a fim de instituir rapidamente o ensino remoto. Da noite para o dia, os professores e estudantes precisaram se adaptar à nova realidade, contando apenas com cursos de formação docente que não excederam uma ou duas semanas de aulas remotas, sem que a inclusão digital fosse assegurada a todos os envolvidos.

Mais recentemente, no mês de setembro, o coro das escolas particulares se fez ainda mais forte, pressionando as autoridades para a liberação do retorno imediato das atividades escolares. Além de não existirem condições sanitárias seguras, não há um plano de retorno conjunto estabelecido pelas secretarias de educação, com previsão de estrutura física adequada a um momento de pandemia, em que haveria a necessidade de trabalho com turmas reduzidas a $\frac{1}{3}$ e até $\frac{1}{4}$ dos estudantes de modo a minimizar os riscos de contágio. Como novos

surtos e quarentenas também não estão descartados e vêm ocorrendo em países europeus e nos EUA após a reabertura da economia e das escolas, as atividades não presenciais são a única alternativa para não comprometer os anos letivos de 2020 e 2021.

Testemunhamos o aprofundamento do abismo entre as condições de ensino de escolas públicas e particulares no Brasil em tempos de pandemia, mas sabemos que essa crise não começou com o surto de Covid-19. Como bem expressou Darcy Ribeiro: “a crise da educação no Brasil não é crise; é um projeto.” Assim, se o desmantelamento do sistema de ensino público, gratuito e de qualidade já era evidente há décadas, ganhou novos contornos nos últimos anos. A comunidade científica e acadêmica tem assistido perplexa – e sem uma resposta à altura do desafio – à deterioração crescente das condições mínimas necessárias para sustentar o ensino de qualidade e a pesquisa, especialmente em universidades públicas como a UFSC, em um país onde a pesquisa é quase uma exclusividade dessas instituições.

CNPq, FINEP, CAPES e agências estaduais de fomento, como a FAPESC, sofrem cortes impossíveis de serem absorvidos, mas muito evidentes em um momento em que a ciência passa a ser tão valorizada na busca de prevenção, tratamento e cura da doença. Faltam recursos para bolsas acadêmicas, criando insegurança e pânico a milhares de pesquisadores. Nos últimos anos observamos a redução drástica do orçamento tanto do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) como do Ministério da Educação (MEC). Mesmo tratamento recebeu o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), principal fonte de apoio à infraestrutura física e laboratorial. Na era da quarta revolução industrial, a famosa “era do conhecimento”, instituições que integram o MCTIC, como o Observatório Nacional, o Centro Brasileiro de Pesquisas Científicas, o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia, a FIOCRUZ, o Centro

Brasileiro de Pesquisas Físicas, o Laboratório Nacional de Computação Científica estão sempre à beira de encerrar suas atividades. Todas as universidades federais estão em crise e já vivenciamos na UFSC a desesperadora situação de trabalhar sem saber se haverá orçamento para manter a universidade aberta no próximo mês devido ao “contingenciamento” de mais de 40% dos recursos em 2019.

Um quadro que gera profundo desânimo entre os pesquisadores e incentiva a chamada “fuga de cérebros”: a migração para outros países, nos quais terão condições dignas para desenvolver seus projetos e pesquisas, mas que acarreta no fato de países estrangeiros se beneficiarem do alto custo da formação de nossos cientistas e professores, que foi pago pela população brasileira. Enquanto países como a os EUA, a China, a Coreia do Sul e os integrantes da União Europeia decidem ampliar seus investimentos em educação, ciência e tecnologia como forma de combater a crise econômica, no Brasil a política de cortes e austeridade desmantela nossa estrutura educacional, entregando aos conglomerados da iniciativa privada internacional mais um promissor “mercado” a ser explorado.

Reforçamos: não se trata de acaso, mas de um projeto de crise levado a cabo com maior rigor durante a pandemia e, possivelmente, no período posterior a ela. Oferecer educação de qualidade e produzir conhecimento científico e tecnológico é o caminho a ser percorrido pelo país que deseja emancipar-se. Na contramão desse movimento, estamos nos condenando a sustentar o mercado de *commodities*, com a produção de soja ou algodão que queima nossas matas e seca nossos rios, enquanto compramos a tecnologia importada que quiserem nos vender a preços exorbitantes, retomando a subserviência de um passado colonial, nunca superada de todo.

É nesse contexto que a revista **Sobre Tudo** oferece uma nova edição, com subsídios para pensar a educação em tempos de pandemia. A começar pelo artigo que abre essa edição, intitulado “Atividades

pedagógicas não presenciais: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia”, o qual resulta de um convite feito pela Comissão Editorial para a professora Andrea Lapa, do CED/UFSC, a qual, em conjunto com as professoras do Colégio de Aplicação da UFSC, Thereza Cristina Bertazzo S. Viana, Ana Carina Baron Engerhoff, Carla Cristiane Loureiro e Marina Guazzelli Soligo (Diretora de Ensino), refletem sobre a experiência do nosso colégio na formação de professores para as atividades pedagógicas não presenciais oferecidas em caráter excepcional durante a pandemia de Covid-19. Não existe fórmula mágica, mas muito trabalho e dedicação, com apontamentos importantes para pensarmos o cenário futuro da educação pública no Brasil.

Em seguida, temos um bloco com seis artigos científicos. O Professor de Geografia André Perón do CA/UFSC reflete sobre a aplicação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em “A cultura digital e a escola: reflexões para a educação geográfica”. As Professoras pedagogas Marina Guazzelli Soligo, Marina Zorzo e Tereza Cristina Osti Pereira da UFSC apresentam em “Coletivo Lixo Zero: por um CA como espaço educador sustentável” um trabalho sobre a gestão de resíduos sólidos realizado no ano de 2019 no Colégio de Aplicação da UFSC, na perspectiva da Educação Ambiental. Nessa mesma direção, a servidora TAE Francis Pereira Dias Ferreira, a graduanda em Ciências Biológicas Luciane Rezende da Costa, a servidora da FLORAM/DEPEA Silvane Dalpiaz do Carmo e a docente do MEN/UFSC Suzani Cassiani rompem as fronteiras da sala de aula para promover conhecimentos sobre a problemática ambiental em “Primeiro Jardim de Mel de Florianópolis: implementando uma nova ferramenta didático-permanente de educação ecológica crítica”.

A fim de ampliar o olhar sobre a diversidade no ensino, trazemos o artigo “O trabalho pedagógico sobre a temática ‘diferenças’ no ensino fundamental: a experiência das rodas de conversa”, que resulta de uma

proposta didático-pedagógica das Professoras da Educação Geral do CA/UFSC Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber, Marília Gabriela Petry e Caroline Guião Coelho Neubert, em que abordam a questão das “diferenças” com as crianças em sala de aula, sem recair no discurso social e politicamente correto de que precisamos “incluir” e respeitar as “diferenças”. Soma-se a esse trabalho outros dois voltados à Educação Especial e à LIBRAS, áreas ainda mais negligenciadas em meio à crise atual. O primeiro é o artigo “Caracterização de um projeto de cinoterapia na Educação Básica”, abordagem inovadora das docentes do CA/UFSC Luana Zimmer Sarzi e Renata Gomes Camargo. No segundo, “A atuação do tradutor e intérprete educacional de LIBRAS/português em relação à atuação colaborativa”, Rogers Rocha, intérprete de LIBRAS do CA/UFSC, Diego Machado da Silva, graduando em Letras-LIBRAS UFSC e o docente Lourival José Martins da UDESC procuram relacionar a atuação do Intérprete Educacional de forma colaborativa com o professor regente e com o professor do Atendimento Educacional Especializado em escolas regulares.

Do Colégio de Aplicação da UFRGS veio o artigo de Iniciação Científica “Religiões afro-brasileiras: uma análise sobre a percepção de jovens alunos”, da estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, Maria Eduarda Figueiredo Canabarro de Oliveira. Em parceria com seu orientador, o Professor de Geografia Victor Hugo Nedel Oliveira, investigam a importância das religiões afro-brasileiras na História do Brasil, sobretudo no contexto da escravidão, em uma pesquisa que tem como objetivo analisar as percepções de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS sobre tais religiões. Também da UFRGS recebemos o relato “Uma proposta curricular de sociologia na educação de jovens e adultos”, em que a Professora de Sociologia Katiuci Pavei compartilha sua experiência docente e apresenta a atual proposta de organização curricular relacionada à presença de sua área de atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CA/UFRGS.

Ainda tratando de relatos, incluímos aqui a experiência de estágio da graduanda em Letras Fernanda Gina Aguiar Souza e dos graduandos em Geografia Victor Augusto Seixas Santos e Caetano Cainã Gonçalves, todos acadêmicos da UFSC, orientados pela Professora de Educação Geral Mariza Konradt de Campos, intitulado “Projeto Cheiro Verde: vivenciando a Educação Ambiental no Ensino Básico”, um relato que tem como objetivo relatar e refletir acerca da experiência de estágio não obrigatório vivenciada no CA/UFSC, no contexto do *Projeto Cheiro Verde no Quintal da Escola*. Além disso, o trabalho dialoga com outros dois artigos dessa edição na abordagem da temática da Educação Ambiental, evidenciando a importância do tema na Comunidade Universitária da UFSC.

As resenhas, gênero que tem se tornado frequente por aqui, se apresentam em maior número nessa edição e já não se limitam exclusivamente à análise de livros. Na primeira, o pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS Rodrigo Avila Colla nos apresenta ao documentário “Pro dia nascer feliz - 15 anos depois: o abismo educacional brasileiro”, tema pertinente e de uma dolorosa atualidade. Na segunda resenha, os biólogos da UFSC Matheus D'Avila Schmitt e Maria Eduarda de Melo problematizam a série **Pandemia** (2020), produzida pela plataforma Netflix, em “A pandemia anunciada”. Para fechar, na terceira resenha Juliana Geraldi Yamaguti, historiadora da E.E.B. Barão do Rio Branco, em Urussanga/SC, discorre sobre o livro **História oral na sala de aula**, em “Educação, história oral e memória”.

Uma vez que a última edição, dedicada à Iniciação Científica na escola, em uma homenagem ao Projeto Pés na Estrada do Conhecimento, não foi suficiente para acomodar a incrível produção de saberes acumulada ao longo de 20 anos de história, reservamos um lugar especial aqui para dois textos que complementam e dialogam com o volume anterior. O Professor de Geografia José Carlos da Silveira do CA/UFSC apresenta “Ainda sobre as memórias dos vinte anos: o Projeto

Pés na Estrada e os diálogos em movimento”, texto em que nos transporta a uma conversa sobre os primeiros temas e reflexões que orientaram o projeto, a saber, a questão dos movimentos sociais em Santa Catarina. Em seguida, evidenciando como o Pés na Estrada se desdobra na prática, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental participantes do projeto, Alis Moros Sheibe, Sofia Martins Provitina, Rafael Noya da Silva e Thais Ferreira da Luz, sob orientação da docente da Educação Especial Renata Gomes Camargo, compartilham o trabalho de IC: “‘O que me levou à luta...’: as memórias da infância e da adolescência no Movimento dos Atingidos por Barragens na cidade de Aratiba/RS”.

Como não poderia deixar de ser, encerramos nossa edição com arte. Na seção Literatura e outras artes, o docente de Língua Portuguesa George França do CA/UFSC reelabora, por meio do poema “aula.”, experiências vivenciadas durante o período de isolamento social e das aulas síncronas por meio de plataformas digitais. São vozes que se cruzam e se chocam, reverberando a visão de mundo de estudantes e de suas famílias num contraponto com a do professor, vindas do presente e do passado, trazendo a tona o discurso de banalização de vida e da morte presente tanto na literatura do período de ditadura civil-militar no Brasil quanto em nosso entorno, em meio a uma pandemia que ceifa inutilmente centenas de vidas a cada dia por aqui.

Ainda na seção dedicada às artes, somos tocados pela arte da fotografia, no olhar da Professora Glaucia Dias da Costa, docente de História no CA/UFSC. Afastada há dois anos das atividades de ensino para cursar seu Doutorado em Educação na UFSC, nossa colega que permaneceu esse tempo todo atuando na Comissão Editorial da revista, encarou o desafio de regressar a uma escola cujos portões foram fechados há quase cinco meses, em busca de uma imagem que sintetizasse a situação que vivenciamos. O ensaio fotográfico “Assimilar ausências” remete a essa busca, atravessada pelos sentimentos de

ausência e falta, que, conforme nos lembra o poeta Carlos Drummond, certamente não são a mesma coisa.

Paredes cobertas por grafittis... desenhos de criança e cartazes de estudantes que há pouco tempo estavam ali... o parquinho deserto, a cadeira vazia... as carteiras empilhadas no refeitório... vasos de planta com a bandeira das Olimpíadas do CA ao fundo... um calendário de atividades que se descola do mural porque não tem mais razão de existir... são imagens de uma beleza que dilacera a todos nós que há tão pouco tempo percorríamos esses pátios e corredores, hoje tão vazios e silenciosos, à espera do turbilhão de vozes, correria, risadas, cor e vida que é uma escola cheia de crianças e adolescentes. Imbuídos do sentimento de falta, mas conscientes da necessidade de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade em nosso país, salientamos que os textos e imagens presentes nessa edição simbolizam não um gesto de nostalgia, mas sim um ato de resistência.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura!

Comissão Editorial
Fernanda Müller
George França
Gláucia Dias da Costa
Lara Duarte Souto-Maior

sobre tudo

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS: DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE DO CA/UFSC DURANTE A PANDEMIA

Thereza Cristina Bertazzo S. Viana¹

Ana Carina Baron Engeroff²

Andrea Lapa³

Carla Cristiane Loureiro⁴

Marina Guazelli Soligo⁵

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência do Colégio de Aplicação da UFSC na formação de professores para as atividades pedagógicas

¹ Professora do Ensino Médio do CA-UFSC; Doutora em Ciências Sociais pela UFRN. Contato: therezacristinaviana@gmail.com

² Professora dos Anos Finais do CA-UFSC; Mestra em Teoria Literária pela UFSC. Contato: ana.carina.baron@ufsc.br

³ Professora nas licenciaturas e pós-graduação em educação CED/UFSC, Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona, Espanha. Contato: andrea.lapa@ufsc.br

⁴ Professora dos Anos Iniciais do CA-UFSC; Doutora em Educação pela UDESC. Contato: carla.loureiro@ufsc.br

⁵ Professora dos Anos Iniciais e Diretora de Ensino do CA-UFSC; Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Contato: mgsoligo@gmail.com

não presenciais oferecidas em caráter excepcional durante a pandemia de Covid-19. Problematisa os desafios enfrentados pelos professores para a integração de tecnologias da informação e comunicação à educação básica e a proposta formativa oferecida na escola para professores e técnicos administrativos, dos Anos Iniciais ao Ensino Médio. Analisa, a partir da percepção de professores em questionários de avaliação e debates feitos nos respectivos segmentos, os principais entraves encontrados para a educação básica na pandemia e aponta algumas reflexões importantes para o cenário futuro da educação pública no Brasil.

Palavras-chave: Formação docente, integração de tecnologias, pandemia, educação básica.

NOT PRESENTIAL PEDAGOGICAL ACTIVITIES: CHALLENGES OF TEACHING EXPERIENCE FROM CA/UFSC DURING THE PANDEMIC

Abstract: The article presents a reflection on the experience carried on by the basic school of Federal University in Santa Catarina/Brazil in teachers' formation for the online/distance education offered during the Covid-19 pandemic. It deals with the challenges faced by teachers in the ICT integration in basic education and the training course offered for teachers and administrative technicians, from the early years to high school. As from teachers' perception revealed in evaluation questionnaires and debates carried out in the respective segments, the authors analyze the main obstacles found for basic education in the pandemic context and point out some important reflections for the future scenario of public education in Brazil

Keywords: Teachers' education, technology integration, pandemic, basic education.

1. Introdução⁶

Estamos confrontados com um cenário bastante complexo na educação em função do isolamento social por conta da pandemia causada pela transmissão da Covid-19. Essa talvez possa ser configurada como a maior crise vivida pela humanidade, pós 2ª Guerra Mundial. Desde o início do ano de 2020, ela foi se materializando nos diversos países e colocou todos diante de uma situação impensável: o fechamento de escolas. Diante dessa necessidade, muitos desafios e problemas vêm sendo enfrentados por professores, estudantes e famílias.

Impossibilitadas de desenvolver o ensino presencial, as escolas de educação básica do Brasil estão fechadas desde os primeiros meses de 2020 e buscam adaptar-se ao ensino não presencial. A partir do levantamento realizado entre 30 de abril e 10 de maio de 2020 com 14.285 docentes espalhados pelo Brasil, a Fundação Carlos Chagas (FCC) mapeou que 82% de alunos da educação básica deixaram de frequentar a escola neste período de pandemia, num total de 39 milhões de pessoas. A pesquisa ainda mostra que 65% dos respondentes tiveram sua carga de trabalho aumentada; 49,7% acham que os alunos estão aprendendo menos; e 53,8% acreditam que transtornos como ansiedade e depressão estão mais frequentes entre os estudantes. A preocupação entre os docentes estava em organizar o tempo com os alunos, garantindo o conteúdo das disciplinas utilizando

⁶ Este trabalho é fruto da pesquisa realizada no contexto do *Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores de formação cidadã*, que é coordenado pelo prof. Nelson Pretto/UFBA e tem apoio do CNPq; e do *Projeto Formação CA: educação na pandemia*, que tem apoio da Universidade Federal de Santa Catarina. Agradecemos a todas e todos os colegas do grupo de pesquisa Comunic e demais integrantes da equipe realizadora do Curso, que estão presentes conosco, sem dúvidas, na reflexão que ora apresentamos.

materiais via redes sociais (e-mail e WhatsApp, etc.). A segunda preocupação estava no envio de orientações às famílias para estímulo e acompanhamento das atividades realizadas em casa, em especial na educação infantil (60%) e no ensino fundamental (65%). É preciso destacar que a pesquisa foi realizada antes de se completarem dois meses de fechamento das escolas e que a situação tende a ir se agravando ao longo dos meses em que durar esse isolamento.

A adequação do ensino, que até o momento sempre foi presencial, para um modelo não presencial é, de fato, o maior desafio para a educação básica não só no Brasil, como em todo o mundo. Repensar conteúdos e práticas pedagógicas para um contexto mediado pelas tecnologias, evitando a transposição imediata, ainda requer muito estudo, posto que não há precedentes para ele na educação básica.

Contudo, mesmo diante de todas essas realidades diversas e desafiadoras, o cancelamento do ano letivo não esteve no horizonte dos organismos e instituições que regulamentam as escolas brasileiras. No Brasil, a pandemia de Covid-19 só foi reconhecida como Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional pelo Ministério da Saúde em 03 de março de 2020. Por outro lado, a Medida Provisória nº 934, destinada a estabelecer normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, limitou-se apenas a tratar do cumprimento do mínimo de dias letivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desobrigando as instituições de educação básica a cumprir os 200 dias letivos, mas mantendo a exigência do cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas. Tal diretriz, ao se limitar em estabelecer somente as regras para os dias letivos e sua carga horária, aponta, mesmo que por omissão, para a manutenção do ano letivo de forma remota, bem como para as terminalidades necessárias como garantia de ingresso aos estudantes na educação básica em 2021.

Na sequência, o parecer do Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº:5/2020 estabeleceu as diretrizes para a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia de Covid-19. Mas, novamente, pouco colaborou para o amparo das escolas públicas brasileiras, entre as quais o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se inclui. Importante ressaltar que, embora o parecer considere a grande desigualdade econômica e social existente no Brasil quando aponta os “danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar”, suas preocupações parecem estar na contramão de tal constatação, quando levanta os seguintes questionamentos:

como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo? Como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação? Como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (CNE. Parecer 5/2020, de 28/04/2020).

O panorama posto e a análise inicial da situação nos leva a considerar a formação docente em tempos de pandemia com destaque e grande relevância para a educação básica. Acompanhada, evidentemente, da valorização da escola e do ofício do professor

(LARROSA, 2017; LARROSA, J. e RECHIA, K, 2018), mas também enquanto eixo central de toda e qualquer transformação na escola e na educação, a formação docente para o trabalho específico de atividades pedagógicas não presenciais se apresentou urgente na realidade dos docentes de todo o país e, no caso específico deste artigo, entre as professoras e professores do Colégio de Aplicação da UFSC. Utilizamos o termo formação num sentido mais amplo, que incorpora as dimensões técnica, ética, estética, política e pedagógica. A partir dessa compreensão, a formação docente de forma não presencial para uma atuação em um ensino também não presencial apresenta-se com duplo desafio: o fato de ambos acontecerem remotamente e em uma situação de isolamento social.

Ao mesmo tempo, consideramos necessário pensar no papel das tecnologias digitais, uma vez que estas vão, a cada dia, reconfigurando as relações sociais e consolidando cada vez mais o que ficou conhecido como cultura digital. Cabe considerar que o acesso à tecnologia é condição fundamental, porém não suficiente para que o ensino não presencial aconteça. Além do acesso, e de forma concomitante, precisamos de mudanças no contexto escolar virtual, nas condições de trabalho para os professores, nas condições de um espaço adequado nas residências dos estudantes e na instrumentalização das famílias para mediar o que for necessário. Ainda, e de forma muito intensa, faz-se necessário que haja programas de formação para os professores e professoras.

2. Projeto conexão escola-mundo

Desde 2017, o Projeto de Pesquisa “Conexão Escola-Mundo:

espaços inovadores de formação cidadã”⁷ vem sendo desenvolvido no Colégio de Aplicação/UFSC. Busca-se vivenciar na escola a construção coletiva e colaborativa de projetos de educação para a integração de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em uma educação para os direitos humanos, tendo o entendimento, já preconizado desde a Constituição Federal de 1988 (Art. 205) de que o direito à educação compreende o pleno desenvolvimento como pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (LAPA, F., 2014). No contexto dos documentos oficiais das Nações Unidas (Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, 2012) e do Estado Brasileiro (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2009), a educação em direitos humanos deveria envolver a educação para a cidadania, a formação em direitos humanos dos profissionais de educação, dos profissionais de mídia e comunicação, de ativistas de ONG e movimentos sociais e a formação técnica de profissionais que atuam nos diversos sistemas de justiça e de segurança (LAPA, F.; RODRIGUES, 2016).

Pautada numa perspectiva hacker⁸, criamos coletivamente uma

7 Financiamento do CNPq, edital de Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas Sociais e Sociais Aplicadas – linha da educação básica. Trata de uma rede de pesquisa que associa diversas instituições nacionais e internacionais, com coordenação geral de Nelson Pretto/UFBA e coordenação na UFSC por Andrea Lapa.

⁸ O termo hacker utilizado aqui não deve ser confundido com o cracker, que é o criminoso cibernético que invade sistemas de segurança, rouba senhas etc. O movimento dos hackers surgiu junto do desenvolvimento da ciência da computação, quando jovens estudantes no Media Lab/MIT, interessados no desenvolvimento tecnológico, começaram a desenhar programas e máquinas a partir de uma nova linguagem que começava a ser concebida. A metodologia empregada no processo de produção desses novos aparatos era a de resolver os problemas surgidos de forma compartilhada, em que cada solução alcançada circulava para ser objeto de crítica de novos colaboradores. Assim

metodologia de ação na escola, que propõe etapas colaborativas de criação, planejamento e execução de intervenções nas salas de aula⁹. Para incorporar a cultura hacker em nossos contextos de atuação, encontramos pistas nos estudos de Alexandre Aguado e seus companheiros (2015; 2019). Eles apontam dez princípios a serem considerados: fazer com paixão; ter a liberdade como algo fundamental; respeitar e estimular a diversidade; ter cuidado com os outros; dar acesso total aos meios; abrir e compartilhar ações, informações e decisões; agir frente à passividade; não punir e até incentivar o erro; estimular a criatividade; favorecer a curiosidade.

Esses princípios estão presentes na proposta de trazer a cultura hacker à educação, pois eles inspiram a valorização de autonomia, protagonismo, empoderamento, autoria e produção coletiva e colaborativa, construindo o acesso livre e aberto ao conhecimento e aos produtos do conhecimento, em um fazer coletivo e ativista (BONILLA; PRETTO, 2015).

Tendo como fundamento essas ideias, em 2018, o Projeto Conexão Escola-Mundo teve a participação de seis professoras do Colégio de Aplicação, do 4º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º e 3º anos do Ensino Médio. No ano de 2019, integraram o grupo mais três professores do 7º ano do EF. A metodologia de ação, que foi criada nessa parceria colégio-grupo de pesquisa Comunic¹⁰, foi experimentada

foi delineado um código de ética dos primeiros hackers (LEVY, 2012; HIMANEN, 2002).

⁹ Uma síntese das fases da metodologia da ação já foi apresentada em LAPA, A.; VITAL, T.; SILVA, S., 2020.

¹⁰ O grupo de pesquisa Mídia-Educação e Comunicação Educacional (Comunic) foi fundado em 1999 e é liderado pela prof. Andrea Lapa (CED/UFSC). Estuda e pesquisa temas como: formação crítica através da mediação tecnológica, integração de tecnologias à educação, formação de professores, educação em direitos humanos na cultura digital, escola hacker (<https://comunic.paginas.ufsc.br/>).

nesses dois ciclos (2018-2019) no contexto presencial da escola, num total de 12 turmas e aproximadamente 350 estudantes participantes das atividades.

O planejamento da pesquisa em 2020, o terceiro e último ano do projeto no Colégio de Aplicação, estava concentrado no tratamento e análise dos dados em ação conjunta e integrada entre pesquisadores do grupo Comunic e do CA, especialmente buscando a elaboração de referenciais sobre a metodologia da ação hacker na escola (meta do Projeto Conexão Escola-Mundo).

Entretanto, eis que veio a pandemia em março de 2020, deixando, em um primeiro momento, tudo em suspensão. No Colégio de Aplicação, passado um período de debate da realidade apresentada, compreendeu-se que um retorno às aulas no modelo presencial, com segurança sanitária, não seria possível tão cedo. Assim, em maio, em reunião de Colegiado Delegado, a escola decidiu pelo retorno das atividades de ensino em modo remoto a partir de 6 de julho. O que já era uma realidade na maioria das escolas do país, em grande parte por imposição das redes de ensino, foi uma escolha do CA/UFSC. Para a retomada nesse novo formato, então, o Colegiado do CA solicitou à direção que se buscasse formação para os profissionais do colégio.

A partir do vínculo prévio entre escola e grupo de pesquisa Comunic e o compromisso já assumido com os professores e professoras participantes do projeto para uma parceria no enfrentamento desse desafio do planejamento de atividades não presenciais para as suas disciplinas, nos propusemos a ampliar a ideia e pensarmos juntos uma proposta formativa para toda a escola. Se, por um lado, esse era um desafio inesperado para o grupo de pesquisa, que teria que se reorganizar no trabalho remoto e também na proposta inédita de um curso a distância com a metodologia recém-criada, sem tempo ou estrutura pré-existente para a sua realização, por outro lado, havia o compromisso com a escola e seus profissionais na busca de

alternativas para o desafio posto de maneira inevitável (e indesejada) para a educação básica não presencial. Era uma oportunidade única para promover a sustentabilidade do projeto, através de sua permanência e penetração na escola para além da presença do grupo de pesquisa. Nada mais hacker... Como não se envolver e arriscar?

3. A proposta de formação

O curso *Formação CA: Educação na Pandemia* vem a ser a aplicação da metodologia criada no CA em 2018 ao contexto atual da pandemia, em um processo formativo a distância para todos os profissionais em educação do CA¹¹. Seu objetivo geral foi a criação coletiva e o desenvolvimento colaborativo de recursos digitais e de disciplinas no *Moodle*.

A proposta inicial do curso, experimentada no primeiro ciclo formativo (5 de junho a 12 agosto/2020), tinha como estrutura três etapas distintas: 1. Identificação do problema pedagógico; 2. Criação Coletiva da Proposta; 3. Detalhamento e desenvolvimento de disciplinas.

Como introdução à proposta e às temáticas advindas do contexto desafiador em que nos encontrávamos, buscamos trazer à tona reflexões que nos levariam à identificação do “problema pedagógico”. Nesse sentido, em junho, várias atividades foram realizadas como encontros síncronos por meio de *lives* com os seguintes temas: a) **“Formação crítica na educação não presencial”**, com as professoras Katia Alonso (UFMT) e Andrea Lapa (UFSC), mediada pela professora Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana (CA); b) **“Conteúdos e currículos em tempos de Pandemia”**, com os professores Nelson

¹¹ Este curso conta com a parceria dos laboratórios Lantec, coordenado pelo professor André Ary Leonel do CED/UFSC e RexLab coordenado pelo professor Juarez Bento da Silva da UFSC/Araranguá.

Pretto (UFBA), Glória Regina Queiroz (UERJ) e André Leonel (UFSC), mediada pela professora Ana Carina Baron Engerroff (CA); **c) “Planejamento pedagógico no ensino não presencial”**, com os professores Mariano Pimentel (UNIRIO), Felipe da Silva Ponte de Carvalho (UERJ) e Marina Bazzo de Espíndola (UFSC), mediada pela professora Carla Loureiro (CA).¹²

A 2ª etapa teve início na semana anterior ao começo das atividades não presenciais e foram organizadas sessões de Task Analysis¹³ com o 2º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais. Ao longo do desenvolvimento dessa etapa de criação coletiva dos planejamentos com TIC, que começou junto às professoras e professores dos Anos Iniciais, foi possível perceber que as demandas e necessidades dos docentes, neste momento, eram diferentes da proposta de formação construída pela equipe. Ao observar o estranhamento e a resistência da proposta de planejamento colaborativo, fez-se necessário repensarmos como seguir com a formação em toda a escola, atendendo às demandas emergenciais que os profissionais nos apresentavam.

Se os princípios teóricos da formação para o ensino não presencial defendem a necessidade de pensar a integração de tecnologias sempre a serviço de uma intencionalidade pedagógica previamente definida, a realidade apresentada nos conduzia a um caminho diferente. A formação, neste momento, precisava começar com o domínio dos recursos e tecnologias digitais, para posteriormente ser possível pensar as possibilidades pedagógicas da integração dos

¹² Realizou-se ainda uma *live* para apresentar e discutir possibilidades de acolhimento aos estudantes e famílias especialmente nesse início das atividades não presenciais.

¹³ O Método Task Analysis trata de uma técnica para elaboração coletiva de propostas para solução de problemas postos a uma equipe (Table Top Analysis) (AINSWORTH; KIRWAN, 2005).

recursos. Por esse motivo, ao mesmo tempo em que se reavaliava a adaptação da metodologia da formação docente através das práticas colaborativas de criação de propostas para a integração de tecnologias, foi intensificada a oferta de oficinas práticas (de Moodle, Webconferência, Recursos Digitais de Aprendizagem, Produção de Audiovisual) e acompanhamento pedagógico aos profissionais interessados.

4. Um mês experimental

De maio a julho, o Colégio de Aplicação viveu um período intenso de preparação e debate sobre o formato não presencial que seria construído e ofertado a seus estudantes. Foram também necessários levantamentos de informação sobre acesso a recursos tecnológicos e outras condições das famílias e profissionais da escola. Importante destacar que o caráter público do Colégio de Aplicação foi amplamente defendido pela atual gestão na construção democrática de todas as decisões tomadas. Foram elaborados ofícios, normativas e diretrizes para o ensino não presencial e toda essa documentação é resultado de um amplo debate entre disciplinas, segmentos, reuniões gerais e Colegiado Delegado, além da participação de representantes das famílias e dos estudantes que compõe a diretoria do Grêmio do Colégio de Aplicação (GECA).

No que tange à formação, o envolvimento dos docentes no curso *Formação CA: Educação na Pandemia*, nesse período anterior às aulas, manifestou-se no número expressivo de 130 inscritos – 89 professores (37 dos Anos Iniciais, 31 dos Anos Finais, 18 do Ensino Médio), 25 TAEs e 16 bolsistas. Houve a busca também por outros cursos de formação, especialmente focados no uso da plataforma institucional Moodle.

Tendo em vista a promoção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes, a proposta de reorganização do calendário escolar de 2020 para o período de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) do Colégio de Aplicação, debatida coletivamente e aprovada em instâncias colegiadas, apresentou como eixos norteadores o desenvolvimento integral da criança e do adolescente; a necessidade de um diálogo entre família e escola; a promoção de ações que evitem a evasão escolar e retrocessos na aprendizagem; um planejamento de estratégias pedagógicas que contemplem todas as crianças e adolescentes, buscando, quando possível, a interdisciplinaridade; a organização de propostas que levem em consideração as questões socioemocionais e as distintas realidades das crianças e adolescentes; a inclusão e acessibilidade de todos/as estudantes, o princípio da construção coletiva e o uso crítico das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Considerando essas diretrizes, foram diferentes as formas de organização das atividades pedagógicas não presenciais em cada segmento. Nos Anos Iniciais, optou-se por, em um primeiro momento, entregar aos estudantes do 1º ao 4º ano materiais impressos e utilizar o Moodle desde o início das atividades apenas no 5º ano. Para isso, organizou-se uma grade de aulas, que privilegiava o atendimento das crianças em grupos menores para realizar os momentos síncronos nas plataformas digitais. Esse formato foi pensado coletivamente entre os profissionais que atuam no segmento, considerando a faixa etária e as especificidades desse período de escolarização. A necessidade da concretude dos materiais impressos para crianças em processo de alfabetização e letramento fez com que o ensino não presencial iniciasse com a entrega de kits de materiais físicos e, de forma lenta e gradativa, fosse migrando para as tecnologias digitais, na medida em que as crianças e seus familiares conseguissem se apropriar dessas ferramentas.

Nos Anos Finais, refletiu-se sobre os impactos físicos, mentais e emocionais relativos ao tempo de exposição às tecnologias digitais visando a diminuição do período em que os estudantes ficariam frente às telas. Foi definido, assim, que todas as disciplinas teriam equidade no tempo de hora/aula síncrona, totalizando duas horas diárias para os estudantes. Após esse período, são promovidas atividades assíncronas e, em algumas séries, também atividades inter/transdisciplinares¹⁴.

No Ensino Médio, as discussões que permearam o segmento foram quanto ao tempo de exposição dos estudantes aos recursos tecnológicos, à acessibilidade e domínio da ferramenta Moodle e as condições de trabalho doméstico para estudantes e docentes. Considerou-se também um tempo menor de aula em frente às telas, mas mantendo a proporcionalidade da carga horária do modelo presencial. Nesse caso, as disciplinas têm a metade de suas cargas horárias originais de forma síncrona e a outra metade se dá de maneira assíncrona. Embora nesse segmento os estudantes apresentem maior autonomia para o uso das tecnologias digitais e o trabalho de mediação com as famílias não se faça tão necessário quanto nos outros segmentos, o domínio da plataforma Moodle, de softwares para edição de texto e apresentação de aulas etc. também foram objetos de aprendizagem para muitos deles.

Ao fim de julho, concebido pelo Centro de Ciências da Educação CED/UFSC como um período experimental de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no CA, iniciou-se um processo de avaliação, tanto do trabalho realizado na escola com os estudantes, como também das formações oferecidas (para além da proposta do Comunic). Foi

¹⁴ Por exemplo, no 6º ano, há o projeto Grupo de Estudo e, no 7º ano, o Projeto EU, ambas atividades conduzidas por equipes multidisciplinares cujo objetivo é promover vivências e reflexões sobre diversos temas pertinentes à série e à faixa etária.

organizado um levantamento através de questionários¹⁵ e reuniões por segmento para o debate coletivo sobre esse período experimental. Assim, foi possível perceber desafios que emergiram dessas práticas e refletir o quanto muitos deles eram novos, e o quanto outros estavam adormecidos e agora saltavam aos nossos olhos.

5. Problematizando a experiência

Como é possível imaginar, parte dos desafios enfrentados pelos docentes do CA/UFSC nas APNPs foram de ordem técnica. Em primeiro lugar, no caso dos Anos Finais e do Ensino Médio, foi compreender o funcionamento da plataforma institucional da UFSC, o Moodle, apropriar-se de seus principais recursos e tornar seu uso o mais funcional e atrativo aos estudantes. Ao iniciar as aulas, problemas de conexão à internet e com equipamentos foram entraves no trabalho docente e foram, aos poucos, sendo resolvidos.

Este período vem oportunizando o domínio das ferramentas e plataformas, promovendo uma reflexão das potencialidades dessas tecnologias tanto para a viabilidade do ensino não presencial, como também como espaço complementar ao presencial quando do retorno à escola após a pandemia.

A despeito das especificidades dos segmentos, nos três, um ponto em comum logo se percebeu nos questionários respondidos: os docentes, em sua maioria, consideraram-se sobrecarregados no formato das atividades não presenciais. De modo semelhante ao apontado na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em

¹⁵ Nossa análise considera os questionários respondidos pelos docentes a pedido da Direção de Ensino e das Coordenações de Segmento e do CA e a posterior discussão em reuniões de segmento. Foram aplicados questionários para estudantes e técnicos nos Anos Finais também, mas esse não é o foco deste trabalho.

abril/maio, em nível nacional, professores perceberam que a demanda de planejamento e comunicação na condição *online* ultrapassa, muitas vezes, o horário de trabalho estabelecido. Se a condição *online* por si só facilmente torna fluido os limites de tempo, em um contexto em que os profissionais se encontram em distanciamento social, em suas casas, o ambiente profissional (con)fundeu-se ao familiar e doméstico.

Nos Anos Iniciais, o excesso de trabalho se apresenta da seguinte forma: há muita dificuldade de promover a autonomia das crianças para realização do ensino não presencial, mas isso não se constrói facilmente, fazendo-se necessário um trabalho constante de comunicação não só com as crianças, mas também com as famílias, o que gera um trabalho dobrado para os docentes que atuam nesse segmento. Assim, percebe-se que as crianças querem estar nas aulas, encontrar os colegas e docentes (tanto que a frequência nas aulas síncronas no segmento ultrapassa os 90%), mas, as dificuldades que elas têm em lidar com os equipamentos e plataformas exige que as famílias tenham uma participação ativa no processo, o que muitas vezes não é possível devido às rotinas e arranjos de cada núcleo familiar. Além disso, as crianças têm demandado uma constante variação no que diz respeito às estratégias de ensino para as aulas síncronas, exigindo que os/as docentes mobilizem sempre novas ferramentas e dinâmicas para manter a atenção e o engajamento delas nas aulas.

Já nos Anos Finais e no Ensino Médio, as respostas acerca do excesso de trabalho e sobrecarga docente apontaram as dificuldades de adaptação e adequação do ensino presencial para o virtual, o excesso de atividades para serem adaptadas e corrigidas de modo a garantir um retorno aos estudantes de suas produções. Esse retorno, no ensino presencial, acontece muitas vezes em correções orais em sala de aula, de modo coletivo. No modelo não presencial, os *feedbacks* são por escrito, de modo mais individualizado e, muitas vezes, exigem um detalhamento maior.

Por fim, nos três segmentos, foi apresentada a dificuldade em dosar a quantidade de tempo no planejamento, na pesquisa, na adaptação dos materiais e correção das atividades e, em destaque, a falta de tempo para se dedicar aos cursos de formação que estavam sendo oferecidos durante esse período.

O ensino não presencial não pode ser compreendido como uma simples transposição dos conteúdos trabalhados presencialmente para as plataformas virtuais. Readequar o plano de ensino, fazer os recortes necessários dos conteúdos da disciplina, adaptar a metodologia e flexibilizar prazos de entrega de trabalhos e avaliações também foi uma das demandas observadas nas respostas dos professores dos três segmentos do CA.

Se a necessidade dessas adequações é comum aos segmentos, a interação professor-aluno demonstrou-se bem diferente. Nos Anos Iniciais, a participação das crianças nas aulas síncronas é bastante efetiva, como já apontado anteriormente. As crianças não demonstram resistência para ligar suas câmeras e aparecerem para os colegas e professores durante os encontros, ao contrário, elas querem aparecer e participar dos momentos síncronos com bastante entusiasmo. Além disso, a importância de trocar suas experiências ficou evidente. Elas não demonstram constrangimentos em mostrar suas casas, seus familiares, seus animais de estimação etc.

Já nos Anos Finais e no Ensino Médio, a realidade apresenta-se de forma bem distinta. A maioria dos estudantes resiste em ligar suas câmeras, ficam constrangidos em abrir seus microfones e interagir com os colegas e docentes e não gostam quando o ambiente doméstico “invade” o espaço da sala virtual com interrupções de seus familiares ou de situações adversas. Se, por um lado, isso talvez se deva ao grande número de estudantes nos momentos síncronos (as turmas foram agrupadas), foi possível observar que o mesmo acontece em atividades em grupos menores, como as aulas de línguas estrangeiras e artes.

Nesses dois segmentos, os estudantes interagem, basicamente, pelo chat público da sala virtual. Raras vezes abrem seus microfones e nunca, ou quase nunca, ligam suas câmeras.

O distanciamento gerado nesse formato não presencial tem sido um constante incômodo aos docentes desses segmentos que sentem falta do encontro, do “olho-no-olho”, da comunicação não verbal que acontece na sala de aula também. Ver o nome dos estudantes presentes na webconferência sem muitas vezes ter qualquer retorno deles – seja através do chat ou câmera – deixa o momento síncrono com um certo gosto amargo de frustração.

Nos Anos Finais e no Ensino Médio, por vezes, há ainda aqueles estudantes que usam os recursos de modo indevido, escrevendo no chat comentários inadequados que tiram atenção dos colegas. Docentes se veem na difícil condição de posicionar-se diante desse novo comportamento e alguns optam por bloquear o recurso quando outras tentativas de dar limites falham. É um dilema: impedir a interação, dando “fim” ao problema, ou buscar outras saídas, menos imediatas e talvez ainda desconhecidas?

A preocupação com as condições dos estudantes é algo bastante presente na avaliação do período experimental das APNPs. Docentes, de todos os segmentos, têm buscado contato com os estudantes também nos momentos assíncronos, ainda que isso consuma muito tempo e contribua para sua sobrecarga, bem como recorrido à Orientação Educacional e à Coordenação em caso de baixa frequência ou constante falta de entrega das tarefas. No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, tem-se procurado o diálogo e o trabalho conjunto entre docentes e demais profissionais da equipe pedagógica na busca pela acessibilidade.

Pode-se considerar que há um baixo índice de evasão escolar neste momento de pandemia no CA/UFSC, em comparação com outras escolas públicas. Acreditamos que esse baixo índice é decorrente do

trabalho intenso que a equipe pedagógica vem fazendo de mapeamento e contato com as famílias para atender as mais diversas demandas, que vão desde viabilidade de empréstimos e doações de equipamentos, pacotes de internet, apoio pedagógico, apoio psicológico e assistencial (entregas de cestas básicas organizadas pela Associação de Pais e Professores (APP)). Essas são atividades em que os profissionais da escola estão constantemente trabalhando desde que a pandemia se instalou.

Outro aspecto levantado pelos professores do CA, dos três segmentos, foi a preocupação quanto à exposição do trabalho docente e a vulnerabilidade dela decorrente. A participação das famílias nas aulas virtuais e o monitoramento das atividades acontecem de forma mais expressiva quanto menor for o estudante. Nesse caso, as professoras e professores dos Anos Iniciais apresentaram uma dicotomia do ensino não presencial no que diz respeito à parceria com as famílias. Se, por um lado, há a necessidade do auxílio das famílias para que as crianças possam acessar os encontros síncronos, fazer as atividades propostas, compreender os conteúdos, enfim, ajudá-los na mediação, por outro, a interferência dos familiares na dinâmica das aulas, na interação dos docentes com os estudantes e na definição do que “é importante para seus filhos aprenderem”, vem apresentando-se como um grande desafio para o ensino não presencial. Há uma linha muito tênue entre auxiliar os estudantes na apropriação das ferramentas tecnológicas e dos conteúdos escolares e arbitrar sobre o trabalho do profissional, a forma, a metodologia e os conteúdos necessários. Tal interferência vai ficando cada vez menor, na medida em que os estudantes estão em séries mais avançadas e, no caso dos alunos do Ensino Médio, ela acontece somente em casos pontuais.

Outro ponto sensível está nos modelos de avaliação. Ainda que não haja consenso sobre os modelos e processos de avaliação existentes no próprio ensino presencial, quando se trata de avaliação

no ensino não presencial as inseguranças e incertezas se apresentam ainda maiores. Nas inúmeras possibilidades de construção de avaliações virtuais, nem sempre é possível observar o quanto os estudantes efetivamente apreenderam e significaram os conteúdos trabalhados. Tal dificuldade se dá não apenas pelos limites dos processos avaliativos em si, mas também porque a virtualidade traz no seu âmago o desafio de acesso, domínio e apreensão das ferramentas tecnológicas e informacionais. Tal desafio está posto para docentes, discentes e familiares.

Também foram apontadas oportunidades, experiências exitosas e inúmeras aprendizagens entre as/os docentes do CA/UFSC. O primeiro destaque está na troca de experiência entre os professores e professoras da escola. Embora, no período anterior ao início das APNPs, a participação nos cursos de formação tenha sido mais frequente e dedicada, a troca de conhecimento entre as/os colegas tem sido uma experiência significativa para a realização do ensino não presencial.

Há experiências destacadas como as “Rodas de Conversa¹⁶” promovida para os estudantes do Ensino Médio; o trabalho sobre sexualidade na adolescência e o combate à violência nas relações afetivas promovido pelos grupos Papo de Mulher, Papo de Homem e Papo Juntas¹⁷; a troca de cartas entre os estudantes da Escuela de

¹⁶ A atividade "Roda de Conversa do CA" teve início em 2019, sendo uma iniciativa do serviço de enfermagem do colégio. Ainda no modo presencial, contou com a adesão de professores e outros profissionais da escola. Em 2020, com o isolamento social, passou a ocorrer, semanalmente, de modo virtual. A partir da demanda dos estudantes, tem abordado temas variados como violência, questões de gênero, racismo, família, esportes, alimentação saudável, dentre outros.

¹⁷ Os grupos Papo de Mulher, Papo de Homem e Papo Juntas são atividades propostas por docentes e técnicos do Colégio de Aplicação que compõem a Comissão de Prevenção à Violência nas Relações Afetivo-sexuais entre os/as Estudantes do CA/UFSC, formada em maio de 2020, com o objetivo de

Comercio Manuel Belgrano da Universidad de Córdoba, na Argentina, e os estudantes do Ensino Médio do CA/UFSC¹⁸, como alternativa ao intercâmbio que ocorria todos os anos entre os estudantes; os projetos transdisciplinares desenvolvidos entre os estudantes do 6º e 7º, já citados, que existiam no presencial e estão se reconfigurando para o ensino online, entre muitas outras experiências.

Por fim, como parte da avaliação das APNPs, listaram-se as necessidades de formação, aquilo que ainda era preciso aprender. Não apenas apareceram demandas de ordem técnica, de uso mais avançado da plataforma Moodle ou de outras ferramentas e recursos digitais de aprendizagem, como também de ordem pedagógica: metodologias voltadas ao contexto atual, práticas processuais e colaborativas e uso crítico das mídias.

6. Considerações finais

Os desafios apresentados aos professores e professoras das escolas básicas brasileiras são inúmeros e variam desde a disponibilidade de equipamentos e rede de internet adequada em suas casas, à falta de experiência com o ensino exclusivamente virtual para crianças e adolescentes, às condições do trabalho em casa com a presença de familiares e filhos, as adequações de conteúdos e didático-pedagógicas necessárias para as aulas virtuais, a preocupação com o aprendizado dos estudantes sem a mediação direta dos docentes e os desafios em trabalhar com os estudantes que não possuem equipamentos e acesso à internet, as adaptações pedagógicas

promover ações pedagógicas que visem a desnaturalização da violência nas relações afetivo-sexuais, como meio de prevenção da violência entre adolescentes.

¹⁸ Ver Projeto Córdoba disponível em: <https://www.ca.ufsc.br/cordoba/>

necessárias para entender aos estudantes público alvo da educação especial, entre muitos outros.

Esses desafios apontam o quanto as políticas públicas das últimas décadas, com um forte viés tecnológico focado na distribuição às escolas da rede pública de equipamentos com conteúdos pedagógicos embutidos e sem oferecer condições de formação e infraestrutura geral (QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2015), foram incapazes de superar as diversas tarefas que nos colocamos, dentre elas a integração de tecnologias à educação. A fragilidade dessas políticas fica evidente quando se observa que, mesmo nas escolas em que os equipamentos chegaram, a cultura digital não foi incorporada plenamente no cotidiano escolar (LAPA, PRETTO, 2019).

O termo inovação na educação, tomado de maneira simplista pela redução à sua dimensão da condição material, está longe de ser efetiva e apenas confirma o que Fernando Hernández (2000) já nos alertava: a dimensão cultural é a mais difícil de ser alcançada quando se trata da inovação na escola. Sem o envolvimento de professores e demais profissionais desde o processo de decisão sobre qual tecnologia adotar até a integração curricular, as políticas continuarão a passar sem promover uma real mudança na escola. Por esse motivo, tem-se a importância de se focar na formação de professores, contudo sem recair, mais uma vez, na perspectiva dominante que tem um viés instrucional, isto é, que ao fim e ao cabo, tem o objetivo de depositar e transmitir conteúdos técnicos aos professores, muitas vezes em cursos dissociados de sua prática.

Nesse sentido, observa-se que os problemas da integração de TIC na educação, não são novos, mas foram amplificados quando a educação básica se viu obrigada a acontecer de forma exclusivamente virtual. O acesso aos equipamentos adequados e aos pacotes de internet banda larga, o domínio no uso das ferramentas tecnológicas, bem como, um espaço doméstico adequado para o pleno

funcionamento da “escola em casa” são os primeiros e mais gritantes desafios. Mas estão longe de serem os únicos. Associados a estes, há que se considerar a necessidade de uma leitura crítica das mídias, a plena apropriação dos conteúdos adaptados para o ensino não presencial, a compreensão da educação com um direito humano, a valorização e respeito do trabalho docente, a participação das famílias no processo educativo das crianças e adolescentes e uma leitura do contexto social, econômico e cultural em que estamos imersos.

Tais constatações que pudemos chegar a partir da reflexão desse período experimental de atividades pedagógicas não presenciais no CA/UFSC ilustram o que Nóvoa (2020) reforçou em sua entrevista recente sobre os rumos da educação na pandemia: que a questão essencial nunca é sobre instrumentos, mas sobre o sentido da mudança. Agora que a educação rompeu os muros da escola e se deslocou, obrigatoriamente, para outros, se não todos os espaços da vida cotidiana, vale pensar sobre a educação que queremos no futuro. Talvez não caibamos mais de volta àquela escola que conhecemos...

Mas isso nem de longe significa que não há sentido na escola enquanto espaço e tempo. Esse seria um outro disparate. Talvez a pandemia oportunize a reafirmação do papel imprescindível da escola como instituição mediadora da educação, que se faz em todos os tempos e lugares, bem como o papel do professor e da professora no ofício do fazer pedagógico, para o futuro da educação básica. Escola e professor são mediadores socioculturais pelos quais atravessam as transformações que introduzem novos sentidos do social e novos usos sociais dos meios (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 20)

Ao analisar os desafios enfrentados por professores e professoras da educação básica no CA/UFSC, ficam expostas as diversas tarefas não superadas na educação. E quando somos submetidos a realizar mudanças, mesmo que por motivos indiscutíveis como a segurança e o afastamento obrigatório como medida sanitária de

combate à Covid-19, nos vemos debatendo, e reafirmando, os princípios norteadores da educação que acreditamos pública e de qualidade. Que ela possa independer de seu espaço físico, como estamos sendo obrigados a experimentar, mas que nunca prescinda das pessoas e das mediações que são capazes de fazer, independentemente do meio. Afinal, o que muda e o que permanece (ou deveria permanecer) não pode estar orientado pelas condições tecnológicas postas, mas por aquilo que podemos, e devemos, continuar a promover através delas.

A conexão da escola com o mundo está posta na pauta. E podemos hackear a educação, isto é, transformar a escola para um outro paradigma, da educação aberta e conectada com o mundo, que se vale do potencial de transformação social da internet, enquanto enfrenta as contradições que emergem nesse espaço. Aquilo que pudermos produzir de novos sentidos aos princípios da educação que defendemos, com ou sem tecnologias, será o nosso horizonte da educação no futuro. Que tenhamos a coragem de buscar alternativas e criarmos instituições capazes de promover um ambiente educativo estimulante a partir da escola para o mundo.

Referências

- AINSWORTH, L. K., & KIRWAN, B. (Eds.). **A guide to task analysis**. Washington, DC: Taylor & Francis, 2005.
- AGUADO, A. G. et al. Educação hacker: uma proposta para formação docente. **Revista Inovaeduc**, v. 3, 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicos/revista-inovaeduc>>. Acesso em: jul. 2020.
- AGUADO, A.G.; CANOVAS, I.A. Educación hacker: una expresión emergente de la pedagogia crítica para la sociedad em red. **Revista Teias**, v. 20 (Edição Especial - 2019): Educação ativista na cibercultura:

experiências plurais, 2019. p. 167-183. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43375>>.

Acesso em: jul. 2020.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94. 2015. p. 23-40. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Movimentos+colaborativos%2C+tecnologias+digitais+e+educa%C3%A7%C3%A3o/e01b8168-9865-4f95-8b17-b0acb64e7316?version=1.3>> . Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução. CNE/CP, 2012b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866> Acesso em: 7 abr. 2015

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2009.

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

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 5/2020, de 28/04/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/Links/09072020_Parecer_CNE_CP11_2020.pdf. Acesso em: 25/08/2020.

HERNÁNDEZ, Fernando, et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAPA, A.; VITAL, T.; SILVA, S. Educação em direitos humanos na escola hacker. Lindín, C., Esteban, M. B., Bergmann, J. C. F., Castells, N., &

Rivera-Vargas, P. (Ed.). In: **Libre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació**. Educación 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona). Albacete: LiberLibro, 2020. p. 843- 850. Disponível em: <http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

LAPA, F. **Clínica de direitos humanos**: uma proposta metodológica para os cursos jurídicos no brasil. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014.

LAPA, A. PRETTO, N. Inovar com os hackers na educação. In: DIAS, P.; MOREIRA, D.; QUINTAS-MENDES, A. **Inovar para a qualidade na educação digital**. Ed: Universidade Aberta de Portugal, 2019, p. 99-116. Coleção Educação a Distância e eLearning, no. 6. Disponível em: <<https://portal.uab.pt/colecao-educacao-a-distancia-e-elearning/>>. Acesso em: fev. 2020.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. e RECHIA, K. C. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

NÓVOA, A. E agora, escola? **Jornal da USP**, São Paulo, 19/08/2020. Seção Artigos. Disponível em: <jornal.usp.br/?p=347369>. Acesso em: 20/09/2020.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador, Bahia: Edufba, 2017.

QUARTIERO, Elisa; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIM, Monica. **Projeto uca**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador, Ba: EDUFBA, 2015.

sobre tudo

A CULTURA DIGITAL E A ESCOLA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

André Vagner Peron de Moraes¹⁹

Resumo: O propósito deste artigo é apresentar algumas reflexões teóricas construídas com o desenvolvimento da pesquisa sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação Geográfica. O registro dessa vivência acadêmico-pedagógica almeja contribuir com as abordagens de ensino-aprendizagens que utilizam TDICs na disciplina de Geografia e áreas afins da Educação Básica, onde as alterações estruturais impostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC acentuam o desafio de (re)pensar os métodos e processos de ensino-aprendizagem. No contexto das transformações que a escola vive, essa pesquisa apresenta neste texto algumas contribuições para docentes incluírem a Cultura Digital, com uso das

¹⁹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Professor de Geografia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: peron.geoufsc@gmail.com

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, de forma mais presente e planejada em seu fazer pedagógico. As experiências relatadas aqui trazem elementos para a incorporação de TDICs na Educação Básica, especificamente na educação geográfica. É importante ter ciência de que esse processo exige, ainda no planejamento, o conhecimento prático das ferramentas tecnológicas que pretendem ser utilizadas no processo pedagógico. Acredita-se que o artigo traz importantes contribuições conceituais para todos integrantes de uma comunidade escolar, principalmente aos que buscam compreender como ocorrem, ou como podem ocorrer, práticas pedagógicas com recursos tecnológicos na Educação Básica.

Palavras-chave: TDICs; Educação Básica; Práticas Pedagógicas; Educação Geográfica.

DIGITAL CULTURE AND SCHOOL: REFLECTIONS FOR GEOGRAPHY TEACHING

Abstract: This article seeks to present theoretical reflections resulting from the development of research in Digital Technologies of Information and Communications (TDICs) in Geography Education. The record of this pedagogical-academic experience aims to contribute to teaching and learning approaches that use for Geography teaching and other related areas from basic education, where structural changes imposed by the Base Nacional Comum Curricular – BNCC heighten the challenge of (re)thinking the methods and processes of teaching and learning. Given the context of transformations that the school lives, this research collaborates with those interested in including, with the aid of TDICs, the Digital Culture in a more current and planned fashion in their teaching. The experiences described here provide arguments to the incorporation of TDICs in Basic Education and, more specifically, in Geography Teaching. It is important to know that this process demands practical knowledge of the technological tools to be used in the pedagogical process since its planning phase. This article can provide relevant conceptual contributions to the school community, chiefly for those seeking to understand

how pedagogical practices with technological resources take place and can take place in basic education.

Keywords: TDICs; Basic Education; Pedagogical Practices; Geography Education.

1. Introdução

O propósito deste artigo é apresentar algumas reflexões teóricas construídas com o desenvolvimento da pesquisa sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação Geográfica. A pesquisa, pautada em uma revisão bibliográfica dessa temática e apresentada em partes nesse texto, ocorre simultaneamente a atividade docente do pesquisador. A práxis desse autor ocorre na sua atividade docente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – CA/UFSC. A sua inquietude nesse processo é responder a seguinte problemática: como as TDICs podem estar inseridas na Educação Básica para o ensino-aprendizagem da Educação Geográfica?

Em seu objetivo principal, o registro dessa vivência acadêmico-pedagógica almeja contribuir com as abordagens de ensino-aprendizagens que utilizam TDICs na disciplina de Geografia e áreas afins da Educação Básica.

Na perspectiva da Geografia, essa possível integração com outras áreas de conhecimento ocorre com as novas possibilidades para o ensino e para a aprendizagem de geografia com as TDICs, como por exemplo o uso das tecnologias geoespaciais²⁰. O uso de dispositivos móveis na educação geográfica que já apresenta estudos

²⁰ Entram nesse universo aplicativos imbuídos de dispositivo GPS e de mapas com informação geográfica, como *Google Maps*, *Google Earth*, *Relieve*, *Waze*, entre outros.

(BASQUEROTE, 2020) e os recursos da *internet* também tiveram um mapeamento (VOGES, 2009). Assim como essa pesquisa, são estudos que subsidiam as práticas pedagógicas com tecnologias digitais.

Um outro aspecto relevante para essa pesquisa na escola, no atual contexto cibernético do Brasil, é que o ensino escolar está sendo instigado e questionado sobre as TDICs com a ampliação do acesso a *internet*, pelo aparecimento e a popularização do uso dos *smathphones*, pelo surgimento e pela disseminação no universo escolar de *softwares* e aplicativos.

No que se refere a prática pedagógica, não se pode perder de vista a chegada das políticas nacionais que acompanham a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A sua implantação, já inserida nos materiais didáticos que são distribuídos em escolas públicas, tem causado impactos na prática pedagógica de muitas instituições de ensino. Essas alterações estruturais impostas pela BNCC acentuam o desafio de (re)pensar os métodos e processos de ensino-aprendizagem.

No conjunto dessas transformações, enquanto a BNCC mudará a estrutura organizacional de conteúdo em escolas brasileiras, as TIDCs ocasionaram mudanças na forma da sociedade se relacionar com o mundo. Esse contexto é parte da realidade escolar, onde se gera ensino, aprendizagem, convívio social e conhecimento. A escola vive esse momento de mudanças e a conjuntura possibilita e pode viabilizar a aprendizagem e o conhecimento de forma mais atraente, crítica e cidadã.

É provável que isso implique em não ter o cumprimento íntegro da BNCC no seu projeto ou até no ano letivo, e isso não significa que não optar por esse caminho lhe garante enveredar por todos os horizontes disponíveis naquele documento. Existem inúmeros fatores no cotidiano escolar que interagem com o conteúdo da aula e o leva para caminhos mais concretos e imediatos do que aquele estabelecido em seu livro didático.

Assim, por considerar a BNCC uma diretriz, o seu uso com a incorporação de tecnologias digitais pode ser como meio de orientação, a partir dos materiais/livros disponíveis aos estudantes com possibilidades temáticas. Além disso, como educadores, é necessário compreender um pouco do universo que os atuais estudantes vivem. É preciso tatear essa realidade e descobrir formas de inserir conhecimento, ensino e aprendizagem de diferentes áreas do saber (OLIVEIRA, 2017)

É um momento oportuno para lembrar que o público escolar é nativo da era digital. No contexto das transformações que a escola vive, essa pesquisa reforça aos docentes incluírem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs – de forma mais presente e planejada em seu fazer pedagógico contemporâneo. Nesse sentido, seguem importantes contribuições conceituais para que todos integrantes de uma comunidade escolar possam se aproximar dessa realidade e compreender como ocorrem, ou podem ocorrer, essas práticas com recursos tecnológicos na educação.

1.1 A CULTURA DIGITAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

1.1.1 O ciberespaço e a cibercultura na escola

É possível admitir que todo espaço escolar contemporâneo também é constituído de um espaço virtual, mesmo sem a mínima estrutura tecnológica para fins pedagógicos ou administrativos. Esse fato ocorre porque as relações dos atores envolvidos no processo escolar também acontecem e/ou espelham-se do que circula com a cibercultura pelo ciberespaço. Entender um pouco desse segundo

ambiente que está na escola contemporânea nos leva a identificar uma característica importante dos nossos alunos, a “cultura digital”.

Pierre Lévy (2010, p.94) nos apresenta o ciberespaço “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Segundo ele, essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. No final do século XX esse autor já vislumbrava que a perspectiva da digitalização geral das informações tornaria o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade no século XXI.

Em poucos anos a internet passou de uma absoluta desconhecida no começo dos anos de 1990, restrita a uma minoria, para tornar-se um fenômeno popular a que aderiu todo tipo de indústria, instituição ou agência social no final do mesmo período. (AREA, 2006 p.157). Na atualidade, no ciberespaço, o usuário pode interagir, fazer coisas, pode criar ou tomar emprestada uma ferramenta virtual e também pode encontrar outros usuários com interesses similares. Os mecanismos oferecidos nesse ambiente permitem que o usuário viaje pelo sistema, podendo mover com o cursor na tela, a imagem ao redor da sala ou do ambiente.

Essa atmosfera tecnológica do ciberespaço nos leva ao neologismo “cibercultura”. Esse termo especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 2010 p.17). Assim, por mais precário que sejam as estruturas de TIDCs no espaço escolar, com a cibercultura elas estão inseridas no ambiente escolar e também podem inserir a escola, o ensino e a aprendizagem no ciberespaço.

Kenski (2012 p.40) reforça essa ideia de estarmos imersos na cibercultura, mas na ótica de Lemos (2009) *apud* Bannell (2016 p. 104)

a cibercultura é aquilo que se reconfigurou com o conceito de "cultura digital". No entendimento desse autor, o termo "cultura digital" trata da cultura contemporânea marcada pela onipresença dos dispositivos digitais, em que "pela primeira vez cidadãos comuns podem não somente ter acesso à informação, mas também produzir e distribuir suas produções e realizar essas ações colaborativamente". No cenário da cultura digital, afirma Bannell (2016, p.103), "seria possível construir novos modelos de aprendizagens, personalizadas e coletivas, que contribuam para a aquisição de conhecimentos".

O ciberespaço e a cultura digital, com uma estrutura tecnológica adequada na escola, tornam possível vislumbrar um ambiente pedagógico como de Moran (2013, p. 31), onde "os espaços se multiplicam", mesmo que não saíamos do lugar.

Entretanto, sabemos que a condição ideal de Moran não é contemplada na maioria das escolas brasileiras, principalmente públicas (MENEZES, 2018; PRETTO, 2017). Mesmo assim, é válido considerar os contextos de um ciberespaço e de uma cibercultura nos planejamentos e nas propostas pedagógicas presentes no processo escolar brasileiro, independente da forma e da intensidade que as TIDCs estão inseridas na realidade escolar de cada comunidade, nas diferentes áreas do conhecimento de cada sistema de ensino.

A conexão é indissociável da cibercultura, sendo um bem em si para o ambiente escolar quando ela é planejada. É preciso levar em consideração esse processo de uma cultura digital e inserir esse contexto nas práticas de ensino-aprendizagem escolares.

1.1.2 As tecnologias e o ambiente escolar

As tecnologias invadem nossas vidas desde sempre. Vani Moreira Kenski descreve esse processo pontuando que as tecnologias "ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-

estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano” (2012, p.24). Só o que temos de básico, já é muito diferente dos nossos antepassados, considerando que “nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos - água encanada, luz elétrica, fogão, sapatos, telefone - que nem podemos imaginar como seria viver sem eles. Mas nem sempre foi assim” (2012 p.19).

A escola, em meio a todas essas mudanças, deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, em função da legitimação social de uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados.

Na escola, imersa no ciberespaço, bombardeada pela cibercultura, e rodeada por esse ambiente constituído de meios tecnológicos, é fundamental refletir sobre o que é a tecnologia e qual é o seu papel nas dinâmicas e nos processos de ensino-aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento. Deve ser considerado ainda que o século XXI exige a formação de alunos capazes de comunicar-se com os códigos e as formas expressivas da cultura digital.

Muitas vezes, programas ou políticas institucionais para a incorporação das TDICs na escola não explicitam qual é o modelo educativo que se deseja (AREA, 2006 p.168). Essa ausência de um modelo educativo integrado com as TIDCs pode estar associada ao fato de uma proporção significativa de professores (adultos de meia idade) terem dificuldades para empregar a informática como meio ou ferramenta cultural com a mesma facilidade que utiliza os meios impressos.

Portanto, se faz necessário transpor essa lacuna para utilizar de forma mais significativa as TDICS na escola. Para desmitificar seu uso, é preciso considerar que as tecnologias estão tão próximas e presentes que quase nem percebemos mais que muitas coisas não são naturais, pois em nossos afazeres diários lidamos com vários tipos de tecnologias, e discutir isso já se torna um instrumento de conhecimento.

Essa abordagem abre debates, pesquisas e iniciativas que precisam diferenciar conceitualmente TDICs, tecnologias e técnica. Esse começo esclarece que as maneiras, jeitos ou habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, chamamos de técnicas. Ao considerarmos o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar um certo domínio de técnicas, pois no momento em que o ser humano se "apropria" de uma parte da "técnica", ela já foi substituída por outra, mais avançada, e assim sucessivamente.

Pensar técnica e tecnologia na abordagem pedagógica é relevante porque são conceitos complementares e o fenômeno das TDICs, que incorre nesses conceitos, é muito recente e desigual nas escolas, sendo necessário um mínimo suporte técnico da instituição na gestão das tecnologias, no contexto da sua realidade.

Ao projetar para escolas públicas do Brasil o contexto das inovações em TDICs no ensino-aprendizagem, é importante considerar que as tecnologias e técnicas não são homogêneas no território e nem na realidade das escolas brasileiras. Planejar e inserir as TDICs no fazer pedagógico implica considerar as possibilidades existentes em um ambiente social, econômico e cultural heterogêneo, como são os sistemas de educação e as instituições escolares no Brasil.

Não há uma padronização nos usos das TDICs, mas a necessidade de um projeto coletivo com o uso delas. Assim, na implantação e gestão de tecnologias, o diagnóstico da desigualdade ou incapacidade técnica ou tecnológica irá dimensionar as possibilidades pedagógicas que os entusiastas encontrarão no uso desses recursos.

Com as possibilidades avaliadas e conscientes do cenário da cultura digital, o corpo de docentes, discentes e demais profissionais da educação e da comunidade escolar precisam, também, considerar a constituição de um ambiente de trocas técnicas e tecnológicas para a

informação e formação das TDICs no ambiente escolar (PABLOS, 2006 p.74).

É fato que a presença e o uso educativo destas tecnologias não significam, por si mesmos, uma garantia de qualidade. No entanto, com as TIDCs atuais e um bom planejamento, Moran (2013 p. 31) afirma que é possível, e almejado, que esse uso planejado motive os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e a interagir. Nesse sentido, o autor nos reforça que o uso das tecnologias digitais facilita a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede, pois há um conjunto de tecnologias mais abertas, fáceis e em alguns casos gratuitas (*blogs, podcasts, wikis* etc.). Esse ambiente possibilita os estudantes a serem os protagonistas de seus processos de aprendizagem e facilitam a aprendizagem horizontal, isto é, dos alunos entre si, das pessoas em redes de interesse etc.

Nesse sentido, sem uma meta institucional e longe das condições ideais em termos de recursos, é importante que os entusiastas das TDICs identifiquem o estágio da gestão das tecnologias que está a sua realidade para ousar pedagogicamente com elas, reivindicando uma gestão das tecnologias melhor na instituição.

As novas tecnologias digitais aplicadas à comunicação podem desempenhar um papel fundamental na inovação das funções docentes (e também na criação das novas formas de pesquisa). Trata-se de flexibilizar os processos de aprendizagem aproveitando ao máximo os recursos das tecnologias digitais como a *internet*. Hoje é possível relativizar os condicionantes de tempo e espaço. Trata-se de acumular experiência e se arriscar a mudar modelos, rotinas e formas de trabalho baseados em conceitos e procedimentos em alguns casos seculares e, portanto, vinculados a modelos talvez atualmente defasados.

Para tanto, além das iniciativas de docentes, seria importante para uma escola se a inserção das TIDCs fosse de forma mais ampla no

ambiente escolar, sendo integrante de políticas institucionais das escolas e dos sistemas de educação.

Em se tratando de uma política institucional do uso das TDICs no ambiente escolar, não basta incorporar equipamentos “tecnológicos” aos espaços escolares. Conforme Area (2006, p.167 e 168) é necessário dispor de um projeto pedagógico que permita dar sentido e guiar o trabalho pedagógico dos professores quando empregam as TDICs com a finalidade de que seus alunos aprendam. A mera dotação de recursos tecnológicos às escolas (computadores, impressoras, scanners, internet, projetores multimídia, telas digitais) é uma condição inicial, mas é preciso viabilizar e capacitar o seu uso, para não ser insuficiente.

Após todas essas reflexões acerca das tecnologias no ambiente escolar, podemos concluir que a modernização e adaptação da instituição escolar à sociedade informacional do século XXI não consiste em encher as escolas de aparelhos tecnológicos e, paralelamente, capacitar os professores oferecendo cursos de informática. A utilização das TDICs no ambiente escolar, por meio de uma política institucional, exige planejamento, cooperação, estrutura, engajamento, conhecimento, conexão e criatividade. O desafio para isso acontecer é abissal, mas na escola do século XXI, em algum momento, terá que enfrentar esse desafio.

1.1.3 Conhecendo possibilidades das TDICs no ensino-aprendizagem

A exploração das tecnologias digitais no espaço da relação pedagógica entre professor e aluno implica percebê-las como espaço de diálogo: lugar em que as palavras adquirem novos sentidos graças à experimentação de novas formas de pensar.

Durante o planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas com o uso das TDICs, os docentes e os discentes devem

conhecer as tecnologias e as técnicas. Elas são tecnologias que se caracterizam por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação e exigem o conhecimento de suas técnicas. “Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação” (KENSKI, 2012 p. 25).

Um projeto de ensino-aprendizagem com as TDICs exige que se considere a disposição física da “sala de computadores”, se essa existir. Esse aspecto pode melhorar bastante a aprendizagem colaborativa e interativa, ou piorá-la, dependendo de como se situem os equipamentos que permitem acesso ao ciberespaço (GILLERAN, 2006 p.96).

A consolidação das TIDCs, e com ela o uso da *internet* no processo pedagógico, também precisa precaver-se dos perigos que aparecem, como: no encantamento que as tecnologias mais novas exercem em muitos (jovens e adultos), no uso mais constante para entretenimento do que pedagógico e na falta de planejamento das atividades didáticas. O planejamento adequado é importante porque as tecnologias dispersam, distraem e podem prejudicar os resultados esperados. “Sem a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento”, (MORAN, 2013 p.58)

Essas considerações são importantes para planejar com as TIDCs, pois aplicadas elas servem como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades de estudo e aprendizagem, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para a publicação de páginas *web*, *blogs*, vídeos, participação em redes sociais, mapas conceituais, *webquests* e jogos, entre outros. No espaço da sala de aula, com a comunidade de aprendizagem, esses são alguns exemplos de métodos que auxiliam o

professor na mediação entre o aluno e os saberes, transformando processos de aprendizagem autônomas de construção de conhecimento para o aluno.

Assim, é importante lembrar que o uso de tecnologias em sala de aula pode ter como efeito o reforço da motivação e sua socialização no ambiente escolar, mas para procurar uma motivação de qualidade é necessária uma metodologia de ensino-aprendizagem variada e personalizada para cada realidade educacional. A seguir são pontuadas algumas possibilidades encontradas nessa pesquisa

1.1.3.1 A *Internet*

Como já foi mencionado, a avaliação da integração tecnológica que se encontra a comunidade escolar dimensiona como os docentes e discentes utilizam os recursos digitais na educação, principalmente a *internet*.

Ambientes *on-line* possibilitam a pesquisa, a seleção de informação, a discussão *on-line*, a produção escrita, a produção de *web-rádio* e a produção e compartilhamento de materiais *on-line* (PISCHETOLA, 2010. *apud* BANNELL, 2016 p.130). No contexto pedagógico, a *internet* é uma mídia que desperta a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação frutifica em conhecimento se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos.

Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é “a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua” (Moran, 2013 p.58).

De acordo com Pablos (2006 p. 80), a *internet* e as novas tecnologias de informação e comunicação propiciam mudanças sobre

muitas concepções preexistentes a respeito da maneira de nos comunicarmos e, portanto, de conhecermos e entendermos o mundo. Atualmente, estas tecnologias se consolidam como um meio com capacidade de gerar regras próprias, maneiras peculiares de conectar as pessoas e grupos sociais. É com essa característica que a *Internet* adentra a escola e desafia as práticas docentes.

1.1.3.2 Blogs

Dentre as atuais possibilidades de uso das TDICs na escola, os *blogs* são importantes para aprender viabilizar a *internet* como ferramenta e também para pesquisar colaborativamente e publicar os resultados. Segundo Moran (2013 p. 43), os *blogs* permitem que professores e professoras se comuniquem diretamente com seus estudantes, mostrando-lhes materiais, discutindo-os com eles, divulgando novas questões. “Os alunos, individualmente, em grupos ou por classes, vão construindo, assim, seu processo de aprendizagem”. Dessa forma, os *blogs* são importantes para avaliar o percurso dos estudantes ao longo de um determinado tempo ou em determinadas áreas de conhecimento.

O *blog* passa a ser uma concretização de atividades pedagógicas com o uso de TDICs, pois ele estará integrado no espaço de fluxo das redes, sendo esse um ambiente que circulam basicamente informações. Nesse sentido, Kenski (2012 p.40) aponta que com o *Blog* ou demais usos de TDICs essas informações decorrentes de nossas atividades pedagógicas podem ser “conectadas como se apresentam, mixadas, recortadas, combinadas, ampliadas, fundidas, de acordo com os interesses e as necessidades de quem as acesse nas redes”.

1.1.3.3 Audiovisuais

Além da constituição de *blogs*, outra possibilidade acessível das TDICs é o uso de audiovisual (MORAN, 2013 p.48). Esse recurso permite, por exemplo, a produção de histórias. É notório que, no meio digital, tornou-se muito mais fácil produzir vídeos. Programas e aplicativos simples ou um editor de vídeo on-line podem facilitar essa tarefa. Em uma escola que tenha uma boa rede de *internet*, os celulares *smartphones* permitem que estudantes ou professores filmem, editem e o enviem ao *youtube* ou a outro *site*, imediatamente.

Também é do conhecimento da maioria dos jovens que podemos transmitir ao vivo do celular, do computador, deixar publicados ou gravados na *internet*, para que possamos assistir posteriormente. Assim, com um certo domínio técnico, tecnológico e disponibilidade de rede e equipamentos está fácil e rápido ser produtor e transmissor de vídeo digital com tecnologias móveis hoje. As escolas não estão aproveitando todo o potencial que essas tecnologias trazem para que os alunos se transformem, por exemplo, em autores, narradores, contadores de histórias e divulgadores.

De certa forma, há um subaproveitamento de audiovisuais digitais nas escolas, Isso talvez se justifique pela rápida evolução dos recursos tecnológicos, pela desigualdade de acesso aos equipamentos tecnológicos e pelas dificuldades pedagógicas discente e docente para desenvolver conhecimento se utilizando desses recursos. Entre outros elementos, acreditamos que esse contexto pedagógico exige uma constante troca de conhecimento e experiências sobre as técnicas e tecnologias que permitem inserir audiovisuais de forma mais consistente no contexto escolar.

1.1.3.4 Jogos

Os jogos podem representar e desenvolver aprendizagens significativas dos indivíduos, uma vez que envolvem aspectos sociais,

afetivos e cognitivos, além de desenvolverem a interação. Com a experiência do jogo, aprende-se a negociar, a persuadir, a cooperar, a respeitar a inteligência dos adversários, e as partes.

Dessa forma, um elemento fundamental e transversal a todas as tipologias de jogos é a motivação do jogador. Zichermann e Cunningham (2011) apud Bannell (2016 p.132) identificam que as pessoas são motivadas a jogar por quatro razões específicas: “domínio de determinado assunto; para aliviar o estresse; como forma de entretenimento; como meio de socialização”. Eles também identificam diferentes aspectos de diversão durante o ato de jogar: “quando o jogador está competindo e busca a vitória; quando está imerso na exploração de um universo; quando a forma como o sente é alterada pelo jogo; quando o jogador se envolve com outros jogadores”.

A gamificação pode ser um importante instrumento, desde que não seja focada exclusivamente em um sistema de motivação extrínseca, e sim um equilíbrio dessa com motivação cognitiva e a diversão.

1.1.3.5 Mídias locativas: celulares e *tablets* em sala de aula

A expressão mídia locativa foi definida por Lemos (2010) apud Bannell (2016 p.142) como “tecnologias e serviços baseados em localização (LBT - *Location-based Technologies*, e LBS – *Location-based Services*)”. Isso significa que essas mídias aliam mobilidade e localização. Podemos citar os celulares ou, atualmente, *smartphones*, *wi-fi* e GPS, que fazem com que possamos trabalhar e estudar com indivíduos em locais diferentes, contribuindo para abolir as fronteiras geográficas e mesclando, como bem aponta Lemos, a fronteira entre o virtual e o real, mas sem se desfazer do sentido de território. Nesse sentido, jogos podem ser estimulados de diversos locais, blogs podem ser utilizados por diversos indivíduos em locais distantes, e assim por diante.

Conforme Bannell (2016 p.142 a 144), com a inserção das “mídias locativas” e possível fazer uso dos celulares e *tablets* no ensino-aprendizagem. Sobre a possibilidade que surge no trabalho pedagógico com o celular é que ele permite incluir algumas das seguintes atividades no planejamento das aulas e dos conteúdos: tirar fotos; ler notícias; usar como dicionário; usar como tradutor; usar como agenda; para anotações; para ver fotos e imagens: para revisar conteúdos antes da prova; para compartilhar anotações ou material de aula; para apresentações; para publicar no blog da turma; para comunicar-se com o professor e colegas: para editar imagens: para ler livros digitais: como gravador: como scanner: para consultar informação: para editar vídeos: para estudar vocabulário; entre outras.

Diante do uso das mídias locativas é importante enfatizar que a mediação docente é necessária e exerce papel fundamental em todos esses processos. As habilidades e o saber do professor serão valorizados como conhecimento sistematizado, e sua ação de mediação consistirá em aprender e em propiciar aos estudantes as possibilidades de internalizar/exteriorizar formas socialmente construídas de apropriação do conhecimento.

2. Metodologia e materiais

O desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu somente no Colégio de Aplicação da UFSC (CA-UFSC). A metodologia das atividades foi inspirada pelas pedagogias Freinet (1975), Freire (2001), Hernández (1998) e Moran (2013). Ela foi incorporada ao fazer pedagógico do docente e pesquisador que a realiza. Sendo assim, as atividades oriundas do estudo e do planejamento dessa pesquisa na Educação Básica foram planejadas, executadas e analisadas na disciplina de Geografia em turmas de sétimos e de oitavos anos dos anos finais.

Parte desse projeto de pesquisa, foi a busca de um Estado de Arte que ocorreu durante o ano de 2019 e início de 2020. Simultaneamente ao desenvolvimento desses estudos, foi avaliada as condições técnicas e tecnológicas da escola. Para tanto, foram realizadas visitas aos espaços do CA-UFSC, analisando o perfil técnico e a estrutura tecnológica do colégio. Esse levantamento permitiu que essa pesquisa fosse planejada e executada com os seguintes recursos: uso dos computadores da “sala de informática” do CA-UFSC; equipamentos e espaços disponíveis no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE/UFSC, alocado no CA; disponibilidade de rede *wi-fi* em quase toda a área da instituição; *data show* e *internet* na maioria das salas de aula. Além disso, a possibilidade de utilizar os equipamentos de mídias dos estudantes.

A partir do levantamento bibliográfico e do conhecimento das condições estruturais do colégio, foi realizado o planejamento e execução das práticas pedagógicas desse projeto em 2019. Optou-se pela constituição de um *site (blog)* para fins pedagógicos; pelo uso de um canal no *youtube*, para acesso e publicação de vídeos; pela utilização dos recursos do *Google Earth* dentro da sala de aula; pelo uso do Instagram como mídia social para socialização do conhecimento; pela criação de um audiovisual. Nessas atividades foram feitas as análises da viabilidade de diferentes dispositivos tecnológicos no ensino de geografia e na alfabetização cartográfica.

3. Resultados e discussão

De forma geral, essa pesquisa teve um universo de análise mais restrito do que foi projetado. Esse fato ocorreu por contratempos e fatores diversos, tais como; a ocorrência das paralisações da universidade e do colégio em 2019 e o funcionamento parcial do

LIFE/UFSC – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da UFSC, ocasionado pela redução do número de bolsistas no laboratório.

Considerando a infraestrutura tecnológica, o cenário pedagógico e as condições de ensino aprendizagem existentes no Colégio de Aplicação da UFSC (CA-UFSC) em 2019, acredita-se que essa pesquisa conseguiu atingir os seus objetivos iniciais de deixar as contribuições pedagógicas sobre a temática que ela desenvolveu. A reflexão de seus desdobramentos servirá tanto para a instituição na qual ela ocorreu como também para outras demandas educacionais com a temática de Educação Geográfica e/ou uso de TDICs no ensino-aprendizagem.

A vivência dessa pesquisa no CA-UFSC possibilita indicar essa instituição zele por uma estrutura tecnológica eficiente para a Educação Básica, onde seja possível o amadurecimento da implantação das TDICs com o avanço da integração das tecnologias móveis, com a escola e a universidade repensando seu projeto pedagógico, seu plano estratégico, e introduzindo mudanças metodológicas e curriculares significativas, até com certa flexibilização parcial do currículo, como ocorreu com a Geografia nessa pesquisa.

No caso da UFSC, onde está inserido o colégio, o cenário das TDICs já incorpora atividades a distância combinadas às presenciais. Também por esse fato, acreditamos que no colégio esse é um ambiente propício a pensar as TDICs, e por isso ousamos com essa pesquisa.

O segundo ponto a ser destacado na relevância dessa pesquisa é atrelado ao fato dos conteúdos disciplinares da Educação Básica estarem atrelados a uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Essa abordagem curricular já será realidade nas novas coleções de livros didáticos que chegam aos anos finais das escolas públicas em 2020, pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Essa organização de conteúdos trará mudanças no ambiente escolar e na prática pedagógica, o que permite ousar com as TDICs. Dentro dessa

possibilidade e com vistas a analisar algumas dessas mudanças no programa curricular do CA-UFSC, foi possível antecipar algumas temáticas da BNCC para a disciplina de Geografia nessa pesquisa, especificamente nos currículos do sétimo ano e do oitavo ano da educação básica.

O último ponto a ser considerado é que os resultados embrionários da pesquisa e as concretizações das nossas atividades reforçam, rechaçam, inspiram, orientam e polemizam as tecnologias na escola, sendo esse um tema relevante para a educação no mundo da cultura digital. Feitas essas considerações iniciais dos resultados, a seguir será apresentada um pouco dos experimentos pedagógicos que foram feitos com essa pesquisa.

3.1 A EXPERIÊNCIA COM O *BLOG*

O uso do *blog* exigiu uma disposição para a aprendizagem técnica, para a manutenção de conteúdo e para o planejamento de atividades que o envolveram o seu uso nas dinâmicas da aula.

Passado o desafio técnico, ao pensar a educação geográfica na escola é preciso buscar que ela proporcione aos estudantes a apropriação de elementos que os situe no mundo e que os ajude a produzir questionamentos da realidade socioespacial. É nesse sentido que para desenvolver a disciplina de geografia nessa pesquisa, o professor procurou estabelecer um diálogo entre seus conteúdos curriculares e uma Educação para os Direitos Humanos (BRASIL, 2007) com o uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem.

O tema dessa atividade está presente no programa da disciplina de Geografia que a Base Nacional Curricular Comum aponta para essa etapa na educação básica (BRASIL, 2018 p.386-387). No Colégio de Aplicação essas temáticas já constavam no programa da disciplina de geografia para o sétimo ano. Assim, discutir sobre a população brasileira

nessa série conduziu os estudantes a uma reflexão sobre as condições de vida no país, no tocante a questões relacionadas com: saúde, trabalho, habitação, segurança, educação, deficiências e inclusão social.

Com essa atividade, os eixos de estudo estabelecidos pelas questões relacionadas ao tema trouxeram discussões e elementos que convergem para uma educação que promove e respeita os direitos humanos, conforme consta, por exemplo, nas Competências Gerais da Educação Básica na BNCC (BRASIL, 2018). Essa abordagem também pode ser considerada uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de uma Educação para Direitos Humanos (EDH). Tal desdobramento foi apresentado no SeLiGeo (PERON, 2019a)

Para essa atividade, as TDICs foram incorporadas com mídia locativa e utilizadas como fontes de pesquisa para organização do trabalho e na comunicação de conteúdo e informações entre estudantes e professor. Essa ação foi possível com os *tablets e notebooks* disponíveis pelo LIFE/UFSC. Nesse momento, os estudantes foram divididos em grupos e puderam ter acesso aos textos e sites para pesquisas sobre as temáticas das desigualdades sociais no Brasil e depois esses conteúdos foram socializados na turma. Importante destacar que os textos e *sites* para leitura sobre esses temas foram pré-selecionados pelo professor e disponibilizados no *blog* da disciplina de geografia – www.geoaplicacao.wordpress.com , criado para essa pesquisa.

A delimitação da pesquisa pelos textos e sites postados no *blog* foi realizada para suprir a dispersão que os estudantes apresentam em pesquisas aprofundadas na *internet*. Tal comportamento leva os estudantes a considerar, muitas vezes, apenas a primeira ocorrência dos sites de pesquisa. Outras vezes, a pesquisa “livre” na rede também deixa alguns alunos(as) inseguros(as) com o que selecionar para o estudo em questão. Essa característica é decorrente da faixa etária e da ansiedade em ‘terminar logo’ a atividade.

A realização dessa dinâmica apontou que o uso das TDICs é sempre constituído de muitas variáveis, principalmente devido a dinâmica dos estudantes diante dela. É salutar dizer que o cronograma foi sendo reelaborado a cada imprevisto, ocorrido pela própria dinâmica da turma e por outros acontecimentos institucionais que interferiram no calendário escolar e na disponibilidade das TDICs do LIFE/UFSC. Essa reestruturação fez com a atividade, desde sua fundamentação teórica com os estudantes até a sua conclusão, ocupasse cinco semanas da disciplina escolar de geografia e precisou da flexibilização do currículo.

Por fim, considera-se que as experiências vivenciadas pelo docente e pela turma, por meio desta prática pedagógica voltada ao uso das TDICs e o ensino de geografia na escola, possibilitaram mais do que uma aproximação com um componente curricular estabelecido normativamente, mas o início de uma abordagem voltada aos Direitos Humanos que com o tempo será aperfeiçoada e desenvolvida em outras oportunidades.

O fato de ter sido empregado pela primeira vez na disciplina escolar de Geografia, essa atividade demanda alguns aperfeiçoamentos em seu cronograma de ação. Contudo, com os registros, os depoimentos e o conhecimento apresentado acredita-se ele tenha alcançado, com a inserção das TDICs, o fomento de uma Educação voltada para os Direitos Humanos no ambiente escolar.

3.2 AS TDICS E O USO DE 'MEMES' NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Como um trabalho da disciplina de geografia nas turmas de oitavo ano do CA-UFSC, foi planejado abordar a temática ambiental dos Oceanos com a apropriação de uma linguagem da cultura digital, amplamente disseminada nas redes sociais, através do interesse

em compartilhamento, denominada de ‘meme’ (CAVALCANTI; LEPRE 2018, p.02).

O desenvolvimento dessa atividade também foi planejado com a mídia locativa encontrada no CA-UFSC. Seu conteúdo está presente no programa da disciplina de geografia na BNCC (BRASIL, 2018). Ela foi planejada para as turmas de oitavo ano, podendo ser replicada em outras séries e áreas do conhecimento.

A utilização dos ‘memes’ como recurso pedagógico para tratar sobre a questão ambiental dos oceanos foi uma forma de tornar a discussão e o conhecimento mais atrativos para os estudantes. Em duplas, eles foram desafiados a criar uma campanha de conscientização ambiental com o uso das TDICs na linguagem de ‘memes’. A constituição dessa atividade foi previamente elaborada com aulas expositiva, estudos de textos e desenvolvimento de atividades sobre a temática. Considerando esse processo, foram utilizadas dez aulas para toda a dinâmica.

Separados em grupos de trabalho, com os próprios *smarthphones*, com os *tablets* disponíveis pelo LIFE no CA-UFSC e com a rede *wi-fi* disponível na sala de aula, foi possível cada dupla teve acesso aos textos e sites para pesquisas sobre a temática de estudo. Também, nesses equipamentos, foi possível editar e finalizar a produção desses ‘memes’. Conteúdos que auxiliariam nessa atividade também foram postado no *blog* da disciplina – www.geoaplicacao.wordpress.com - (PERON, 2019b).

Esse recurso também trouxe muitas discussões de conteúdos e conhecimento técnico de forma horizontal entre alunos e desses com o professor. A construção, apresentação e divulgação dessas produções possibilitou e elencou discussões com críticas a respeito do tema.

3.3 A EXPERIÊNCIA COM AUDIOVISUAIS

Desenvolvida com as turmas de oitavos anos, o foco dessa atividade, executada no terceiro trimestre de 2019 contemplou o conteúdo ‘Estados Unidos’ e ‘América do Norte’, presente no programa da disciplina de geografia na BNCC para essa série (BRASIL, 2018).

Para utilizar os audiovisuais nesse processo pedagógico, optou-se inicialmente pelas TDICs com o uso da mídia locativa, encontrada no CA-UFSC. Assim, com a rede *wi-fi*, disponível na sala de aula, com os próprios *smarthphones* e, em alguns momentos, com os *tablets* e *notebooks* disponíveis pelo LIFE no CA-UFSC, em outros momentos nos computadores do “laboratório de informática” do colégio, os alunos pesquisaram e organizaram elementos propostos para essa atividade.

Divididos em grupos de três a quatro integrantes, os estudantes das turmas de oitavos anos tiveram que desenvolver um vídeo que abordasse a temática territorial e humana que existe na fronteira entre Estados Unidos e México. Com esse objetivo, as turmas dos oitavos anos do CA-UFSC estudaram e desenvolveram pequenos audiovisuais que retratam o tema proposto. Com uma pesquisa prévia de conteúdos, imagens, vídeos e aplicativos, eles foram trazendo nesses trabalhos importantes elementos, tanto no que se refere ao uso das TDICs que está nessa pesquisa, como para o conhecimento produzido pelos processos que foram estabelecidos nessa prática.

O uso de audiovisuais nessa atividade não foi apenas fim, ele também esteve na sensibilização do trabalho durante a apresentação da proposta aos estudantes, com reportagens sobre a temática. Esse material ficou disponível no *blog* da disciplina de geografia – www.geoaplicacao.wordpress.com, e também esteve disponível na plataforma do *youtube*, no endereço www.youtube.com/geostudos. Esse último é um canal mantido pelo pesquisador para listar, entre outros: vídeos relevantes para as algumas temáticas da geografia escolar; vídeos utilizados durante as aulas; vídeos de trabalhos realizados nas experiências pedagógicas da geografia.

Conclui-se que a utilização de audiovisuais proporcionou a criatividade e a troca de informações para a educação geográfica. Essa ferramenta teve um papel relevante, tanto para o contexto do conhecimento geográfico como para o uso das TDICS. A dinâmica dessa atividade proporcionou com pesquisa uma experiência investigativa que ampliou conhecimento científico e tecnológico. Eles tiveram oportunidade de criar, aprender, pesquisar e produzir de forma mais horizontal e com a demanda de muita criatividade. Todos os vídeos produzidos foram assistidos, comentados e avaliados pela turma.

Os estudantes não hesitaram em mostrar seus trabalhos. Algumas produções trouxeram o universo da cibercultura recheado de conteúdo geográfico. Esses trabalhos foram publicados no *blog* da disciplina de geografia – www.geoaplicacao.wordpress.com. São vídeos influenciados pela *internet*, com a linguagem da Cultura Digital e produzido pelos estudantes do colégio.

4. Considerações finais

Em todas as atividades pedagógicas é preciso estar atento aos imprevistos. Em certos momentos ele levou a direcionar os encaminhamentos da atividade para o espaço que até aqui apresentamos como “laboratório de informática”. Esse espaço é de doze computadores armazenados em funcionamento, de forma precarizada, em uma sala compartilhada da escola.

No espaço do “laboratório de informática”, o uso dos equipamentos ficou limitado e dificultou a logística de inserção das TDICs nas atividades, pois eles estão disponíveis de forma inadequada para trabalhos pedagógicos com TDICs na instituição. Mesmo assim, pelo entusiasmo com o trabalho, os estudantes conseguiram aproveitar os desconfortáveis acessos aos computadores para pesquisar na internet, a fim de enriquecer os conhecimentos, os conteúdos e as

ilustrações necessários aos seus audiovisuais. O nosso contratempo com recursos técnicos e tecnológicos forçou a maioria dos estudantes a utilizar seus próprios recursos de smartphones e aplicativos para realizar o trabalho. Contudo, de forma geral, os resultados de aprendizagem e conhecimento foram bem satisfatórios.

Em uma faixa etária mais autônoma, como por exemplo os estudantes do Ensino Médio, talvez seria possível os próprios estudantes desenvolverem suas postagens no blog com a utilização da mídia locativa no CA-UFSC. Essas serão propostas e possíveis experiências de novas pesquisas a serem publicadas futuramente.

Conciliar a teoria do uso pedagógico das TDICs na prática da sala de aula é bastante complexo, assim como integrar as TDICs no processo pedagógico da educação geográfica, um grande desafio. Sendo assim, imaginamos que o caminho dessa pesquisa não seria fácil. Os desdobramentos dos imprevistos ainda nos fizeram reconstruir o planejamento das atividades em cada uma das etapas desenvolvidas.

É considerado que as experiências relatadas aqui trazem elementos importantes para a incorporação de TDICs na Educação Básica, especificamente na educação geográfica. Nesse sentido, identificamos que essa temática exige, ainda no planejamento, o conhecimento prático das ferramentas tecnológicas que pretendem ser utilizadas no processo pedagógico.

Nas atividades que foram realizadas por essa pesquisa, é possível afirmar que o planejamento delas e as aulas em que ocorreram com as TDICs possibilitaram vivenciar um espaço onde o professor pôde compartilhar com colegas e alunos as novas práticas e conhecimentos adquiridos com essas ferramentas.

Referências

AREA, Manuel. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação ao sistema escolar. In: SANCHO, Juana Maria. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 153-176.

BANNEL, Ralph Ings et al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BASQUEROTE, Adilson Tadeu. **Dispositivos móveis na educação geográfica**. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) - Curso de Geografia, PPGG – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 73-140.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco., 2007. 76 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. 594 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes Espaciais para Análise. In: CASTRIGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

CAVALCANTI, Denise Peruzzo Rocha; LEPRE, Rita Melissa. Utilizando memes como recurso pedagógico nas aulas de história. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 4., 2018, São Carlos. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 1 a 8. Disponível em:

<<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/746/597>>. Acesso em: 26 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://www.anarquista.net/wpcontent/uploads/2013/07/Pedagogia_do_Oprimido-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. Lisboa: Presença, 1973.

FREINET, Célestin. **As técnicas de frente da escola moderna**. Tradução de Silva Letra. Portugal: Editora Estampa, 1975.

GILLERAN, Anne. Práticas inovadoras em escolas europeias. In: SANCHO, Juana Maria. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 85-110.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 152.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E DIREITO HUMANOS- IDDH (Santa Catarina). **Educar direitos humanos**. Joinville: Idh, 2018. 60 slides. Apresentação em Power-point. Disponível em: <<https://iddh.org.br/formacao-edh/direitos-humanos/>>. Acesso em: 03 out. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. 141 p.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013. 171 p. (Coleção Papirus Educação).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MENEZES, Karina Moreira. **Pirâmide da pedagogia hacker = [vivências do (in)possível]**. 2018. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de

Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/Ba, 2018.

MORAN, José Manuel. **Novas metodologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013. 171 p.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 11-72.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campelo (org.). **Conteúdos cordiais**: química humanizada para uma escola sem mordalha. São Paulo: Livraria da Física, 2017. 123 p.

PABLOS, Juan. A visão disciplinar no espaço das tecnologias de informação e comunicação. In: SANCHO, Juana Maria. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 63-84.

PERON, André. “Desafio das vivências”: uma experiência pedagógica para os direitos humanos na educação geográfica do sétimo ano. IN: SEMINÁRIO DE LICENCIATURA DE GEOGRAFIA: ABORDAGENS MÚLTIPLAS – SELIGEO, 2., 2019, Florianópolis. **Anais do SeLiGeo**. Florianópolis: Nepegeo/UFSC, 2019a. p. 53- 60. <https://4f10b80b-cd63-4fb0-bbd6-5f771cb56249.filesusr.com/ugd/3c53e1_3d59c6b14e714d71be450a966bbddf00.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

PERON, André. As tdics e o uso de memes na educação geográfica. IN: SEMINÁRIO DE LICENCIATURA DE GEOGRAFIA: ABORDAGENS MÚLTIPLAS – SELIGEO, 2., 2019, Florianópolis. **Anais do SeLiGeo**. Florianópolis: Nepegeo/UFSC, 2019b. p. 13 - 14. Disponível em: <https://4f10b80b-cd63-4fb0-bbd6-5f771cb56249.filesusr.com/ugd/3c53e1_3d59c6b14e714d71be450a966bbddf00.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador: Edufba, 2017. 220 p.

VOGES, Magnun Souza. **Ambientes virtuais para o ensino-aprendizagem em geografia.** 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

sobre tudo

COLETIVO LIXO ZERO: POR UM CA COMO ESPAÇO EDUCADOR SUSTENTÁVEL

Marina Guazzelli Soligo²¹

Mariana Zorzo²²

Tereza Cristina Osti Pereira²³

Resumo : O artigo procura descrever o trabalho sobre a temática da gestão de resíduos sólidos realizado no ano de 2019 no Colégio de Aplicação da UFSC numa perspectiva pedagógica da Educação Ambiental através dos participantes do Coletivo Lixo Zero, projeto de extensão do CA/UFSC, de forma a contribuir para o registro e divulgação do próprio trabalho do Coletivo bem como contribuir para os profissionais da educação que estão no caminho da temática. O texto está organizado em 3 partes. A primeira, introdutória, procura delimitar a importância da temática e historicizar o Coletivo Lixo Zero no CA. A segunda parte descreve o trabalho realizado em 2019, enfatizando as propostas realizadas durante aulas regulares. A terceira parte apresenta

²¹ Professora dos Anos Iniciais e Diretora de Ensino do CA-UFSC; Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Contato: mgsoligo@gmail.com

²² Graduanda na UFSC. Foi bolsista no período de 01/mar – 31/dez. Contato: marinazorzo@ufsc.br

²³ Graduanda na UFSC. Foi bolsista no período de 16/out – 31/dez. Contato: terezapereira@ufsc.br

caminhos possíveis para o tema no colégio. Uma tentativa de resgate, fortalecimento e ampliação da Educação Ambiental no CA.

Palavras-chave: coletivo - gestão de resíduos - educação ambiental - transdisciplinaridade

TRASH ZERO COLLECTIVE: FOR A CA AS A SUSTAINABLE EDUCATIONAL SPACE

Abstract: The following article has the objective of describing topics regarding solid waste management at the Colégio de Aplicação (UFSC) in 2019 by “Coletivo Lixo Zero”, an extension project from CA/UFSC. Following the pedagogic context of Environmental Educational, the discussion was done by the project’s participants, in hopes to offer a contribution to all education professionals that are interested in such topic. The article is organized in 3 sections; the first one, an introduction, seeks to trace the theme’s importance and explain about the group’s history. The second part describes what was done during 2019, focusing in the activities promoted inside the classroom, and the third part details possible ways to address the theme inside the school. Overall, this article is an attempt to recover, enhance and amplify the Environmental Education inside CA.

Keywords: collective - waste management - environmental education - transdisciplinary

1. Introdução

O Coletivo Lixo Zero é um grupo atuante no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) desde 2014, composto por pessoas de diferentes categorias e segmentos da comunidade escolar e universitária, que conta com a parceria do Núcleo de Educação Ambiental da UFSC (NEAmb). O Coletivo traz, em seu

cerne, princípios como transdisciplinaridade, sustentabilidade, horizontalidade, pluralidade, cuidado e autogestão. *Coletivo Lixo Zero: por um CA como Espaço Educador Sustentável* é um projeto de extensão que tem como objetivo geral potencializar ações transdisciplinares de cuidado com o outro e com o ambiente escolar, de modo que este se aproxime do conceito de Espaço Educador Sustentável.

O projeto, metodologicamente, contempla procedimentos para consolidação e organização do Coletivo enquanto um espaço democrático e autogestionado, inspirado no COM-VIDA (modelo orientador elaborado em 2012 pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Meio Ambiente voltado para as escolas, no que tange às questões ambientais e de qualidade de vida), e também como um plano de intenções para dar continuidade à Gestão de Resíduos Sólidos (GRS) no CA. O público alvo direto do projeto é a comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFSC; enquanto indiretamente há a contribuição para a produção de conhecimento direcionada à comunidade universitária e à formação dos acadêmicos de diferentes cursos de graduação da Universidade.

Em 2014, por meio da parceria entre o NEAmb e o CA, foi desenvolvido o projeto denominado *Escola Lixo Zero*, cujo objetivo geral era tornar o CA a primeira escola lixo zero do Brasil, por meio de ações de educação ambiental e da elaboração da Gestão de Resíduos Sólidos (GRS) da escola (VASCONCELOS, 2015). Em 2015, decidiu-se pela continuidade deste projeto, que ocorreu paralelamente à realização de estágio obrigatório de dois integrantes do coletivo nas áreas de Engenharia Sanitária e Ambiental e em Psicologia Escolar, orientados por docentes dos referidos cursos e profissionais do Colégio de Aplicação.

Com a finalidade de desenvolver as ações dos projetos de 2014 e 2015 nos quais a própria Comunidade Escolar assumisse o protagonismo, criou-se, então, um grupo de participação voluntária

chamado Coletivo Lixo Zero. Dentre os resultados alcançados nos primeiros anos de atuação, destacam-se: o fim do uso de copos descartáveis no colégio; a compostagem dos resíduos orgânicos gerados; a separação e reutilização de resíduos recicláveis com a diminuição de até 50% dos resíduos do colégio que eram encaminhados para o aterro sanitário.

No ano de 2016, a disseminação da informação e a conscientização sobre a necessidade de uma gestão adequada dos resíduos sólidos foram os principais resultados obtidos pelo projeto, junto à produção de trabalhos em eventos científicos, notícias e reportagens sobre o mesmo. Neste mesmo ano, houve também a ampliação do “Projeto Lixo Zero” para duas escolas de educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis por meio da ação do NEAmb, que manteve o CA como referência e modelo a ser seguido.

Apesar de todos os ganhos obtidos, a partir de 2017, ano em que a ação do Coletivo Lixo Zero esteve dissociada de um projeto de extensão, o grupo perdeu força, indicando a necessidade de retomada do formato anterior e de institucionalização da temática no Colégio. Em 2019, a atuação do Coletivo Lixo Zero foi novamente viabilizada como projeto de extensão, contemplado pelo Edital 3/2018/PROEX e contando com a participação de dois professores, uma orientadora educacional, uma nutricionista e duas bolsistas. As atividades que o Coletivo Lixo Zero desenvolveu no Colégio Aplicação da UFSC desde então são orientadas pelo objetivo geral de promover a articulação interdisciplinar em torno da gestão de resíduos no CA como temática geradora que possibilite trabalhar a Educação Ambiental como eixo transversal e, assim, tornar o Colégio um espaço educador sustentável.

A partir disso, as ações ecossociais e de educação ambiental no Colégio de Aplicação da UFSC ganharam força para potencializar a temática no currículo. O presente artigo foi construído a partir de um relatório parcial desenvolvido pelo Coletivo Lixo Zero, que compilou a

descrição mais detalhada de cada ação desenvolvida. Este trabalho apresenta o resumo do que foi desenvolvido pelo Coletivo Lixo Zero em 2019, bem como as considerações feitas a partir da reflexão coletiva sobre estas ações e os aprendizados construídos em conjunto.

Os objetivos específicos do projeto no ano de 2019 foram: 1) Facilitar a implementação do plano de gestão de resíduos sólidos do Colégio de Aplicação; 2) Ampliar a atuação do Coletivo Lixo Zero no CA; 3) Sensibilizar a comunidade escolar por meio das ações de gestão de resíduos sólidos; 4) Apoiar as professoras e os professores no desenvolvimento de práticas interdisciplinares e inserção da temática de gestão de resíduos sólidos no currículo escolar; 5) Fomentar ações interdisciplinares que contribuam para a percepção da Educação Ambiental como um processo educativo contínuo e permanente e 6) Elaboração de material didático e informativo sobre o conceito Lixo Zero e o funcionamento da GRS na escola.

2. Aportes teóricos e metodológicos

O tema Meio Ambiente em si pode ser considerado um tema interdisciplinar pois é formado a partir do diálogo e intersecção de várias disciplinas como a Biologia, Ecologia, Sociologia, Antropologia, História, Química, entre outras. Seus conteúdos, gestão de resíduos sólidos, consumo, sustentabilidade, reciclagem, ecossistema e vários outros, atuam na transversalidade no currículo escolar, trazendo possibilidades de contextualização para conteúdos das diferentes disciplinas numa perspectiva mais crítica sobre o sistema sócio econômico no qual a relação entre produção, consumo e resíduos está constituída.

A Educação Ambiental nessa perspectiva é o meio através do qual torna-se possível trazer os conteúdos do tema meio ambiente para o universo escolar pelos tores (professores e/ou educadores) que num

sentido mais profundo auxiliam as demais pessoas no desvelamento das relações entre produção, consumo e resíduos, descortinando a realidade em que vivemos.

Bernardes e Prieto (2014) problematizam a realidade da Educação Ambiental nas escolas no sentido de que apesar da lei no. 9.795 de 1999 instituir a Política Nacional de Educação Ambiental e estabelecer que a mesma deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, permanente, transversal e interdisciplinar nas escolas, é frequente o debate pela criação de uma disciplina específica para este fim, o que de certa forma atende a problemática do trabalho das questões ambientais nos diferentes níveis de ensino, mas que se contrapõe ao fato de que as questões ambientais devem estar integradas ao currículo escolar no sentido de participarem do Projeto Político Pedagógico (PPP) e não numa disciplina isolada das demais no currículo de uma escola. Estar integrada ao PPP de uma escola é imprescindível para a Educação Ambiental ser transformadora.

Para Reigota (1994), a Educação Ambiental é uma forma de educação política na qual a pessoa participa ativamente de um processo de melhoria da comunidade onde vive e aprende a adotar uma atitude mais exigente sobre as questões sociais, políticas e econômicas através da resolução de problemas de ordem prática e cotidiana. Nessa perspectiva, a ação local decorre de um pensamento global e a ação global se relaciona com o pensamento local de modo a tornar as pessoas mais participativas através de um processo educativo que apresenta 6 fases: 1)conscientização, 2)conhecimento, 3)comportamento, 4)competência, 5)capacidade de avaliação e 6)participação.

É muito comum entre as pessoas que adotam essa temática em sala de aula, ou em espaços educativos não formais, uma postura ativista em relação às questões ambientais e, de certa forma, desejam que essa postura ativista seja despertada nas outras pessoas de uma

mesma comunidade. Pode-se dizer que a Educação Ambiental também é uma atitude de resistência às injustiças sociais e o sistema de produção que se torna a cada dia mais insustentável.

Zaneti, Sá e Almeida (2009) explicam que o funcionamento do sistema capitalista atual trabalha de forma a invisibilizar a relação entre consumo e destruição, no que se refere a estreita relação entre o valor de uso e o valor de troca. A produção na lógica que conhecemos se opõe a produção humanamente significativa e compensadora dando margem ao consumismo desenfreado e uma alienação dos meios de produção. As práticas inconsequentes da produção tornam insustentável a questão de um desenvolvimento sustentável, sendo imprescindível trabalhar por e com um sistema de gestão de resíduos coordenado pelo poder público. Essa é uma medida de sobrevivência para nossa geração e as gerações que estão por vir.

Mas como chegar a uma atitude ativista para a causa ambiental?

Pensando no espaço escolar, os/as profissionais que já possuem essa temática incorporada a sua vida e na sua atuação profissional podem unir forças no sentido de construção coletiva de projetos interdisciplinares ampliando o alcance da sua atuação. A Educação Ambiental pensada como projeto coletivo que se constrói a partir da ação de algumas pessoas em prol da mobilização de um número cada vez maior para a temática ambiental.

Días (2002) chama atenção para o fato de que a Educação Ambiental, além de um modismo da atualidade, é a ação necessária para a manutenção da qualidade de vida no planeta em sua totalidade, para uma sociedade mais justa e harmônica. Assumir um caráter de projeto, propositivo de solução de um problema específico numa comunidade é, num sentido mais amplo, um processo de empoderamento e de cidadania dos que atuam numa coletividade para o bem comum.

A sensibilização e o despertar, para a causa ambientalista é a chave para o início de algo que com o tempo pode ganhar forma para um projeto nessa perspectiva e, posteriormente, para a possibilidade de inserir no currículo a temática ambiental numa escola. Trabalhar na Educação Ambiental é um trabalho de formiguinha.

Para Medina e Santos (2000), a sensibilização é uma etapa inicial importante, mas não é a Educação Ambiental em si. O entendimento das relações ecológicas e dos conteúdos da Biologia são necessários, mas para produzirem avanços significativos na compreensão da sociedade e mudanças de atitude para uma nova racionalidade ambiental, é preciso agir na comunidade em que está inserido/a. O professor/a em Educação Ambiental precisa estar envolvido/a na melhoria qualitativa da instituição escolar através de processos formativos contínuos, trabalhos coletivos e objetivos comuns com outros pares da mesma comunidade escolar.

A elaboração coletiva de propostas e/ou ações para ensinar sobre as questões ambientais, sejam mais locais como a gestão de resíduos sólidos de uma escola e/ou mais globais como a leitura crítica da relação entre produção, consumo e resíduos é uma forma interessante de fortalecimento daqueles que já se dispõem a trabalhar com o tema, trazendo mais parceiros/as para perto, ampliando e potencializando o trabalho com as questões ambientais no espaço escolar.

Essa perspectiva de coletividade também se faz presente no processo formativo dos que atuam na e para a Educação Ambiental. O planejamento e o fazer coletivos é o espaço para que os conteúdos sejam aprendidos e aprofundados na realização dos projetos. A Educação Ambiental apresenta um fazer dinâmico e prático e, ao mesmo tempo, resultados a médio e longo prazo pois trata de uma mudança cultural e de atitude no que se refere a como uma pessoa vê e vive o emaranhado das relações entre produção, consumo e resíduos

para que se torne cada vez mais consciente e crítica. Atuar na Educação Ambiental é ser ágil, dinâmico e propositivo, também paciente com os resultados, um lavrador que espera esperançoso o momento de sua colheita.

3. O Coletivo Lixo Zero com a mão na massa

O Coletivo Lixo Zero, desde sua criação, realiza grande parte de suas atividades durante o período extraclasse, visto que não está inserido nas atividades programáticas dos currículos escolares do CA. Na maioria das vezes, para tais ações, o grupo estabelece parcerias com outros núcleos ou projetos de extensão da Universidade e/ou também conta com a colaboração de educadores e educadoras ambientais de outras instituições. As ações do período de contraturno são desenvolvidas nas dependências do CA (e, em raras ocasiões, em outros espaços da UFSC) a fim de viabilizar a participação da comunidade escolar e reforçar o vínculo do Coletivo Lixo Zero com o Colégio.

A atuação do Coletivo em sala de aula ocorre como uma participação especial, que é possibilitada conforme são criadas as oportunidades em conjunto com professoras e professores do CA. Quando desenvolvidas desta forma, inseridas no horário escolar, as atividades são articuladas de maneira a associar a dinâmica pedagógica desenvolvida para sensibilização acerca dos temas socioambientais com o conteúdo disciplinar estudado no momento.

Para fins de obter uma melhor exposição dos resultados, as atividades serão descritas separadas em quatro grandes grupos: 1) ações em sala de aula, que trata sobre dinâmicas pedagógicas inseridas dentro do conteúdo programático de determinadas aulas ministradas no CA; 2) ações no contraturno, que agrupa as atividades realizadas fora do contexto de sala de aula e com adesão voluntária dos alunos do colégio; 3) outras ações no espaço escolar, que trata de campanhas de

conscientização e intervenções na paisagem do colégio; e 4) processos e produtos, que apresenta a participação do Coletivo em mostra pedagógica e evento de sustentabilidade na UFSC.

3.1 AÇÕES EM SALA DE AULA

As ações em sala de aula foram atividades ora planejadas pelo próprio Coletivo Lixo Zero, ora planejadas em conjunto com professores/as das disciplinas, o que é uma ação muito valorizada para os/as integrantes do Coletivo que objetivam posteriormente a curricularização do tema Meio Ambiente.

3.1.1 Teatro-convite para o coletivo

Na semana dos dias 11 a 15 de março, foi feito um teatro (duração de 15min) nas turmas dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e 6º anos dos Anos Finais, durante o horário regular de aula, convidando os/as estudantes para o encontro que ocorreria dia 26 de março, que será descrito posteriormente no tópico *Ações no Contraturno*. As personagens do teatro eram Lala e Luli, duas amigas viajantes que estavam visitando diversos planetas. O desconhecimento das personagens sobre o planeta Terra e os hábitos de seus habitantes foi utilizado como pretexto para gerar o estranhamento das crianças, refletindo sobre processos que normalmente são naturalizados, como o aterramento dos resíduos. No teatro, também foram feitas perguntas como: *Para onde vai o lixo? Qual é o destino correto de cada resíduo?*

Nesta intervenção, também estavam presentes mais um integrante do Coletivo (André, Juliana ou Marina), sendo que esta era a pessoa encarregada de conectar os questionamentos da dupla Lala-Luli com o dia do encontro. Também foi apresentado um saco plástico contendo resíduos diversos que foram recolhidos no Colégio em

atividade de aula com as turmas dos 4º anos dos Anos Iniciais, orientada pela professora Marina. Neste momento, era feita a reflexão sobre a necessidade de cuidado do meio ambiente (em escala global), mas também o cuidado do ambiente em que se vive (em escala local).

De maneira geral, foi possível observar grande participação das crianças dos Anos Iniciais e perceber alguns pontos em que os/as estudantes careciam de informações. Muitos desconheciam a trajetória e o destino final dos resíduos, confundiam processos de compostagem e disposição de resíduos no aterro sanitário, etc. Também foi possível perceber a sensibilidade com o tema, trazendo questões como a importância da reciclagem e do cuidado para com o meio ambiente (exemplo de reflexão feita pelos alunos: é ideal não jogar lixo no chão, pois isso pode prejudicar a vida dos animais).

3.1.2 Atividade da Teia - 1º a 5º ano do Ensino Fundamental

Entre os dias 26 de agosto e 13 de setembro, foi realizada a atividade da Teia com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com duração de cerca de 50 minutos cada. Nesta atividade, foram apresentados alguns termos dentro da temática de Resíduos Sólidos Urbanos. Para isto, foram confeccionadas 12 placas em papelão com uma ilustração que representasse cada uma das seguintes palavras: *Compostagem; Reciclagem; Aterro Sanitário; Horta; Pessoas; Resíduos Orgânicos; Resíduos Recicláveis; Rejeito; Embalagens Usadas; Materiais muito sujos; Restos de Alimentos.*

O objetivo desta atividade era exercitar o pensamento sistêmico a partir do estabelecimento de relações entre cada uma das palavras apresentadas. Foram ilustrados nas placas os principais tipos de resíduos encontrados no Colégio para que o contexto vivido pelos/as estudantes pudesse ser incorporado na dinâmica. Após uma breve conversa sobre o tema, as crianças eram convidadas a compartilhar verbalmente com a turma uma conexão entre conceitos estabelecida e

a traçarem linhas no quadro branco de forma a ligar as placas que estavam fixadas nele e, assim, representarem a sua reflexão. Um exemplo simples: conectar as palavras *Horta* e *Compostagem*, pois o resultado da compostagem é o adubo, que pode nutrir a horta. Em algumas turmas, esta atividade foi realizada utilizando barbante para conectar as placas.

3.1.3 Brinquedo de material reciclado - 2º ano do Ensino Fundamental

Esta atividade foi realizada entre os dias 14 e 21 de maio em conjunto com as professoras dos 2º anos dos Anos Iniciais, a partir de demanda das próprias docentes. A proposta inicial era a confecção de brinquedos feitos com sucata, sendo incluída a sugestão do Coletivo Lixo Zero de apresentação do conceito dos 5 Rs da sustentabilidade: *recusar, repensar, reduzir, reutilizar e reciclar*. Foi utilizada como referência a coleção de livros Consumo Sustentável, do Instituto 5 Elementos. Foram apresentados aos alunos cinco cartazes que ilustravam cada R, um de cada vez, e outros cinco cartazes que apresentavam ilustrações. A proposta era que a turma escolhesse coletivamente qual ilustração poderia representar cada um dos 5 Rs, gerando reflexões acerca do tema e exercitando a capacidade de diálogo entre as crianças. Após esta dinâmica, cada estudante fez um bilboquê, reutilizando uma garrafa PET.

3.1.4 Desperdício Alimentar - 2º ano do Ensino Médio

Esta atividade realizada entre os dias 05 e 08 de novembro atendendo a demanda da professora Sandra Franke, da disciplina de Física, a qual demonstrou preocupação com o desperdício e descarte de resíduos orgânicos no CA. Para tanto, foi proposta uma atividade com alunas e alunos do 2º ano do Ensino Médio sobre a proliferação de

animais (pombos e saguis) nos arredores do colégio, por conta dos restos de comida deixados no refeitório.

Anterior à intervenção, foi disposto às turmas um formulário de pesquisa para saber qual o nível de entendimento dos mesmos sobre desperdício e gerenciamento de resíduos orgânicos. Após a análise das respostas, foram realizados ajustes na metodologia planejada inicialmente para a atividade. No período de 15 minutos em cada turma de 2º ano, foi elaborado um mapa mental cujo tema central era “Restos de Alimentos no CA”, em que as/os estudantes apontavam outros assuntos relacionados a esse, sempre compartilhando verbalmente suas reflexões. Após perguntas e debate, foram construídos três mapas diferentes, que posteriormente foram unidos na forma de um mapa conceitual, com informações pontuais sobre os assuntos abordados, o qual foi exposto no corredor das salas do Ensino Médio e Anos Finais. Foi perceptível a diferença de engajamento entre as três turmas, assim como os mapas mentais resultaram em configurações diferentes.

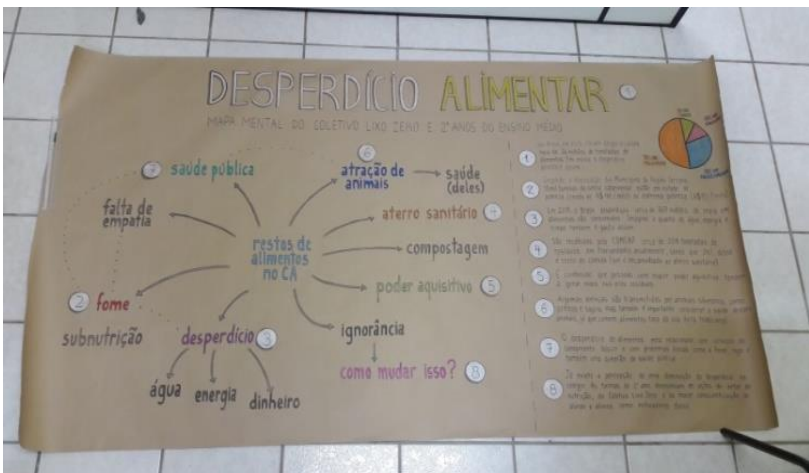


Foto 01: Mapa conceitual criado a partir da dinâmica com as turmas do 2º EM

3.1.5 Atividades no 6º ano: separação de resíduos e mutirão de limpeza

Esta atividade ocorreu no dia 26 de outubro, sendo proposta a partir da demanda dos professores do Grupo de Estudos do 6º ano para uma maior conscientização sobre os resíduos sólidos (principalmente recicláveis), depositados indevidamente nas dependências externas do Colégio. No auditório dos Anos Finais, todas as turmas do 6º ano foram reunidas para uma breve introdução sobre a atividade e também para uma reflexão coletiva. Luvas foram distribuídas para as/os estudantes, em cuidado com sua segurança e saúde, que foram então organizados em grupos para atuação nas duas áreas verdes principais do colégio.

A partir disso, as turmas, divididas em grupos e sempre acompanhadas e orientadas pelos seus respectivos professores (no total foram seis professores, três por área verde) iniciaram o recolhimento dos resíduos que encontraram. Após aproximadamente 30 min, todos os resíduos encontrados foram dispostos sobre lonas, para que todos/as pudessem perceber a quantidade de resíduo existente no local que foi indevidamente descartada no chão. Os resíduos recolhidos foram separados entre as categorias Reciclável e Rejeito, e posteriormente levados aos respectivos contentores.

3.2 AÇÕES NO CONTRATURNO

As ações no contraturno foram propostas elaboradas e realizadas pelos integrantes do Coletivo Lixo Zero que diziam respeito a um determinado tema da gestão de resíduos sólidos para estudantes e familiares do turno oposto à realização da atividade.

3.2.1 Primeiro encontro aberto do coletivo

O encontro do dia 26 de março foi dividido em cinco momentos: 1) Apresentação dos participantes: quando cada um compartilhou sua motivação em estar presente no encontro seguida de refeição coletiva. As personagens Lala e Luli estavam presentes neste momento; 2) Exibição do vídeo da TV UFSC com reportagem sobre as ações do Coletivo Lixo Zero em 2016, com a finalidade de relatar o histórico do grupo e a vontade de retomar as atividades neste ano; 3) Separação dos resíduos: o saco de resíduos recolhido pela professora Marina e as turmas de 4º anos foi retomado para que os participantes pudessem efetivamente analisar e separar corretamente os resíduos, promovendo reflexão e aprendizagem; 4) Momento de partilha das reflexões geradas e 5) Momento do sonho: quando cada pessoa do grupo foi instruída a escrever o seu sonho para o Colégio Aplicação a partir dos questionamentos anteriores.

Neste encontro, estavam presentes 20 estudantes do 2º ao 7º ano. A ausência de estudantes do Ensino Médio foi um indicador da necessidade de repensar as abordagens com este segmento. Na percepção do grupo que organizou o encontro, o engajamento dos/as participantes foi bom e a escolha pela refeição compartilhada foi um bom ponto de conexão entre o grupo também. É interessante notar que, apesar da temática Lixo Zero, o lanche coletivo ainda produziu alguns resíduos (embalagens de isopor, papel, embalagens laminadas e vidro). Foram utilizados os copos do Coletivo para evitar os descartáveis e algumas comidas estavam dispostas em embalagens retornáveis (potes tipo *tupperware*).

O momento de apresentação contou com falas que demonstram sensibilização com o “problema do lixo”, enquanto o momento de separação dos resíduos foi o que trouxe maior reflexão. De forma geral, proporcionou a visualização sobre os resíduos ainda indevidamente depositados no chão do colégio: a maioria dos resíduos poderia ser reciclada, caso eles fossem devidamente separados.

A última atividade do encontro consistiu na escrita dos sonhos de cada participante (sonhado a partir da temática do encontro). O resultado foi a escrita de diversas frases como “menos lixo no chão”, “um mundo sem lixo”, etc. O grupo que organizou o encontro percebeu alguns possíveis pontos de novas interações com os/as estudantes, como: a necessidade de abordar turmas de Ensino Médio de forma mais atrativa e realizar uma ação em horário de aula; a possibilidade de explorar a questão de separação e correta destinação de resíduos recicláveis.

3.2.2 Segundo encontro aberto do coletivo

Para divulgação do segundo encontro aberto, que ocorreu cerca de um mês após o primeiro, optou-se por distribuir convites para alunas e alunos do 1º ao 6º ano, convidando também suas famílias, pedindo autorização de responsáveis caso o/a estudante participasse do encontro sem a sua presença. Esta decisão foi tomada considerando que a maioria das pessoas que estavam presentes no encontro anterior eram destes anos, e também considerando que o Coletivo queria focar sua atenção na construção de outras atividades além deste encontro (não sobrando tempo, portanto, para uma divulgação muito extensa).

O encontro do dia 30 de abril foi dividido nos seguintes momentos: 1) lanche coletivo e confraternização; 2) disposição dos sonhos escritos no final do encontro anterior (26 de março) em um cartaz; 3) distribuição de contentores de papel pela escola. Os sonhos que tinham dimensão global (exemplo: sonhar com um mundo sem lixo) eram localizados na parte mais externa do cartaz, onde havia um círculo com linha pontilhada e a palavra “global”. Os sonhos que envolviam apenas o Colégio Aplicação eram anexados na parte central do cartaz, onde havia um círculo indicando “local”. A intenção da atividade era mostrar importância de pensar e sonhar globalmente e agir localmente,

mobilizando as pessoas próximas e modificando o contexto no qual se vive.

No terceiro momento, o coletivo foi dividido em dois grupos. A atividade consistiu em colocar novos contentores de papel nas salas de aula dos anos iniciais, anos finais e ensino médio, para que todas as salas fizessem parte, novamente, da coleta de papel da escola. Nos contentores novos, feitos de caixa de papelão, foram colocadas dicas que traziam informações sobre o papel (produção, reciclagem, etc.) com a intenção de trazer informações ao encontro.

Participaram do encontro sete estudantes do 3º ao 7º ano, sendo que a maioria havia participado do anterior, ocorrido em março. Apesar do número de participantes ser menor neste dia, a sensação que surgiu foi de continuidade do trabalho iniciado no primeiro encontro, indicando um aprofundamento das relações do coletivo e das reflexões. Também esteve presente os/as responsáveis de dois estudantes, fato que foi percebido como muito positivo, pois indica que a comunicação funcionou e também traz a reflexão sobre a forma como o acolhimento e a integração da família podem ocorrer nos próximos encontros. Por último, foi perceptível a vontade dos/as participantes de realizarem atividades práticas de reutilização e reciclagem de materiais, pois surgiram muitos relatos do que cada estudante pratica na sua casa (como criação de brinquedos e objetos a partir de resíduos recicláveis).

3.2.3 Dia do Meio Ambiente, construção do Lixossauro com Sala Verde

Na semana do Meio Ambiente, que ocorreu no início de junho, diversas atividades foram organizadas na Universidade: enquanto ocorriam palestras no auditório da reitoria, acontecia a exposição de projetos de cunho socioambiental na Praça da Cidadania, além da feira de economia solidária da UFSC. Neste dia, o Coletivo Lixo Zero, em conjunto com a Sala Verde da UFSC e com o arte-educador Demétrius,

da iniciativa *Pense com Arte*, construiu o Lixossauro: uma escultura cuja estrutura é feita de materiais recicláveis encontrados no próprio local e o revestimento com a técnica de papietagem. Antes da construção, como de costume, o Coletivo enviou um convite às turmas de 1° a 6° ano. Foi feito, ainda no Colégio, um lanche coletivo e o grupo deslocou-se para a praça. Neste encontro, participaram seis crianças por aproximadamente duas horas. O artista Demétrius deu continuidade ao trabalho em conjunto com as participantes da Sala Verde após a saída do grupo do CA, e a escultura foi mantida no espaço da Universidade próximo à Sala Verde.

3.2.4 Oficinas de reciclagem de papel

A oficina de reciclagem de papel foi realizada em dois momentos, 01 e 04 de julho, novamente em parceria com o arte-educador Demétrius. Nestes encontros, então, foram feitos lanches coletivos e, em seguida, duas atividades foram realizadas pelo grupo: a confecção dos papéis reciclados e a confecção de vasos com papel machê (utilizando resíduo do processo de reciclagem). Foi necessário um preparo prévio para a realização da oficina que consistiu na trituração de papel, elaboração da massa de papel, utilizando materiais do próprio convidado e da Sala Verde da UFSC, e organização do espaço (o refeitório do Colégio). Entre cada etapa da reciclagem aconteceram diálogos sobre o processo, em que a importância da reciclagem era lembrada e a técnica necessária era ensinada. No total, foram 20 crianças presentes nos encontros.

3.2.5 Oficina de plantas medicinais

No dia 10 de julho, ocorreu a oficina de reconhecimento de plantas medicinais nativas e cultivadas no Colégio pelo Projeto Cheiro

Verde. O encontro foi de grande importância para quem tinha conhecimento sobre plantas e quem as cultivava em suas residências. A atividade contou com a participação da Senhora Bete, funcionária da equipe de limpeza do Colégio de Aplicação, que compartilhou histórias sobre a sua vida e sobre seus conhecimentos sobre as propriedades medicinais das plantas. A senhora Bete tem grande conexão com as plantas e aprendeu muito no convívio com sua avó, que era indígena. Este encontro, portanto, foi muito importante para o Coletivo, pois possibilitou a partilha de saberes ancestrais que foram construídos pela Senhora Bete junto a sua família, e também pelas mães de algumas das crianças. A oficina foi construída a partir da intenção de apresentar ao grupo as plantas existentes na escola, suas características e seus principais usos culturais e medicinais, e durante o percurso muitas das espécies foram colhidas. Estavam presentes na oficina nove estudantes e três mães de estudantes.

3.2.6 Respiração e Meditação – Ensino Médio

Essa atividade foi pensada e organizada no fim de agosto para atender a demanda da Equipe Pedagógica de realizar atividades com estudantes do Ensino Médio para auxiliar nas questões de desmotivação e ansiedade que estavam apresentando. Inicialmente, foram pensadas um conjunto de 5 sessões de respiração e meditação para jovens do Ensino Médio, que ocorreriam no contraturno. Contudo, infelizmente não houve adesão dos/as estudantes e a atividade não foi realizada. Para fins de registro, considera-se importante o relato da intenção em realizar essa atividade e a necessidade de reflexão acerca da aproximação do Coletivo Lixo Zero com estudantes do Ensino Médio do CA.

3.2.7 Encontro coletivo: construção da primeira parte Lixossauro

Para o evento da Mostra Científico-Pedagógica e Cultural CA/UFSC, o Coletivo Lixo Zero realizou um encontro coletivo para iniciar a construção do Lixossauro. Isto ocorreu no dia 27 de novembro. A ideia desta intervenção surgiu após a experiência do Dia do Meio Ambiente, na qual o Coletivo Lixo Zero realizou uma atividade em conjunto com o arte-educador Demétrius e com a Sala Verde da UFSC. Desta vez, entretanto, a escultura foi elaborada para que permanecesse no pátio do Colégio de Aplicação. O intuito foi mostrar que, apesar dos materiais recicláveis serem compreendidos como “lixo”, poderiam ser transformados numa obra artística e ressignificados. O encontro foi iniciado com um lanche coletivo na Sala de Convivência durante o período de contraturno (12h-14h) para que os/as estudantes que tivessem interesse pudessem participar; também foi feito, com a ajuda de funcionários do colégio, a coleta prévia dos recicláveis para serem utilizados na construção da escultura. Após a lavagem e secagem dos materiais, as crianças ajudaram no processo de montagem da estrutura. A técnica de papietagem, com a qual é feita a cobertura e o acabamento do Lixossauro, foi realizada no encontro posterior.



Foto 02: Construção do Lixossauro durante o contraturno

3.3 OUTRAS AÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

As ações descritas dizem respeito às propostas de cunho artístico e ativista em outros espaços e eventos, além da sala de aula e do contra turno. Foram realizações que surgiram de parcerias através da ampliação da rede entre professores e educadores da Educação Ambiental.

3.3.1 Instalação artística - varal de resíduos

Realizada entre os dias 23 de abril e 17 de maio, a instalação artística ocupou o espaço entre os pilares da entrada principal da escola, no pátio dos Anos Iniciais. A intenção foi promover a reflexão da comunidade escolar dispondo os resíduos recicláveis (devidamente higienizados) em um local com alta visibilidade, sendo anexados em uma “teia” de barbante. Os resíduos utilizados na instalação foram todos recolhidos no Colégio Aplicação e dentre eles havia: produtos eletrônicos descartados, sacolas plásticas, embalagens alimentícias, materiais escolares.

Num primeiro momento, a intenção era que as pessoas depositassem em uma caixa (disposta próxima à “teia”) os resíduos que elas considerassem que “atrapalhavam a vida dos seres humanos ou dos outros animais”. Em um segundo momento, a instalação foi reconfigurada, e a nova proposta passou a ser: anexar à própria “teia” os resíduos que estavam dispostos na caixa de coleta. Alguns materiais estavam em bom estado e poderiam ser reutilizados, como pastas de escritório e sacolas plásticas.

3.3.2 Campanha Terracycle – Concurso Faxina nos Armários.

Durante o mês de maio de 2019, o Coletivo Lixo Zero promoveu no Colégio de Aplicação uma campanha para arrecadar materiais escolares que seriam descartados por docentes, técnicos e estudantes, com o objetivo de encaminhá-los para reciclagem. Essa campanha fez parte do Concurso Cultural: “Faxina nos Armários”, organizado pela TerraCycle do Brasil, cujo objetivo era incentivar que os times de coleta cadastrados no Programa Nacional de Reciclagem de Instrumentos de Escrita Faber-Castell® enviassem remessas com os resíduos desta categoria.

No colégio, o Coletivo Lixo Zero elaborou cartazes e materiais de divulgação, e comunicou sobre a campanha presencialmente para as turmas do colégio. Ao final do período estabelecido para a coleta, o Coletivo Lixo Zero coletou e encaminhou os materiais para a reciclagem, conforme estabelecido no concurso. Houve uma aceitação e uma coleta significativa de materiais durante a campanha (que preencheram duas caixas de papelão de tamanho médio).

3.3.3 Abertura das Olimpíadas do CA

No dia 06 de junho, ocorreu a Abertura das Olimpíadas do Colégio de Aplicação da UFSC. O Coletivo Lixo Zero foi convidado pela comissão organizadora do evento para fazer uma intervenção no seu início, atentando à necessidade da correta separação e disposição dos resíduos sólidos. Os/as estudantes bolsistas do projeto de extensão que, então, fizeram uma fala no microfone direcionada a participantes das Olimpíadas e também identificaram corretamente os contentores de resíduos dispostos no local.

3.3.4 Postagens no Instagram

O Coletivo Lixo Zero possui uma conta no Instagram com um número considerável de seguidores, que curtiram postagens de conteúdos relacionados às atividades realizadas dentro e fora do CA. O maior número de curtidas é em imagens de atividades realizadas dentro do colégio com envolvimento dos estudantes. No final do ano de 2019, aconteceu uma parceria com a professora Maristela (de Inglês) para publicação de seis imagens sobre as questões ambientais e ecológicas (todas escritas em língua inglesa), o que aumentou o número de seguidores do perfil.

3.3.5 Participação na gestão dos Resíduos do CA

Durante o ano letivo, o Coletivo Lixo Zero criou diversas medidas para auxiliar na gestão dos resíduos produzidos no local (considerando, principalmente, as áreas comuns, corredores, e salas de aula). Alguns exemplos são: sinalização dos novos contentores de resíduos (feita no início do ano letivo); disposição de novos contentores de papel para as salas de aula; disposição de novos contentores de resíduos orgânicos para destinação às composteiras do colégio, organizados pelo Projeto Cheiro Verde no quintal da escola. De forma geral, houve grande aceitação da maior parte da comunidade escolar a essas medidas, além de ter sido perceptível a mudança de hábitos durante um período curto de tempo, principalmente com os/as estudantes participantes das atividades realizadas em sala de aula.

4. Processos, produtos e trabalhos apresentados

Para a visibilidade e potencialização das propostas do Coletivo Lixo Zero é muito importante a divulgação do nosso trabalho no sentido de possibilitar a ampliação da rede de pessoas que podem se interessar

a participar mais ativamente do coletivo, bem como a valorização das propostas realizadas.

4.1 PLANETA DOC

A Conferência Planeta Doc foi realizada com o intuito de oferecer palestras e relatos de experiências de diversos projetos de cunho socioambiental atuantes em Florianópolis. No dia 23 de outubro, a professora Marina Soligo foi a representante do presente projeto de extensão na sua apresentação. Nesta palestra, foram apresentadas fotos das ações do Coletivo realizadas até então, que ilustraram um breve relato sobre a história do projeto, seus objetivos e frentes de atuação.

4.2 MOSTRA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA E CULTURAL CA/UFSC

No dia 30 de novembro, ocorreu a Mostra Científico-Pedagógica e Cultural do Colégio de Aplicação da UFSC. O Coletivo Lixo Zero participou com duas atividades paralelas: a continuação da confecção do Lixossauro (que foi iniciada no dia 27 de novembro) e uma oficina de construção de brinquedos reutilizando garrafas PET. Ambas atividades ocorreram em locais próximos, de forma que muitas das crianças que participaram da confecção dos brinquedos também participaram da construção da escultura. Na primeira, entretanto, houve maior adesão de crianças de faixa etária entre 7 e 11 anos, a maioria delas estudantes do próprio Colégio. A escultura foi feita utilizando papéis de rascunho coletados ao longo do ano e cola caseira confeccionada com polvilho doce. Foi necessário preparo prévio para a organização das atividades, principalmente no que diz respeito ao recolhimento dos materiais recicláveis e aquisição de materiais como colas, tesouras, barbantes, etc.

5. Considerações e contribuições

O ano de 2019 foi de retomada das ações do Coletivo Lixo Zero e marcadamente ampliou sua atuação após um período de recolhimento. Os/as participantes do projeto apontam que o caráter multidisciplinar e transdisciplinar do grupo possibilitou a vivência de um CA com “menos paredes” em que foi possível transitar dentro e fora de sala nos diferentes segmentos: Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. A abrangência do Coletivo no segmento dos anos iniciais foi mais substancial por conta de que, além das propostas realizadas em sala de aula de forma interdisciplinar, as crianças se fizeram presentes nas reuniões do coletivo na hora do almoço, o que contribuiu num maior dinamismo nos convites para as propostas fora do horário regular.

Apesar de que a participação dos/as estudantes dos Anos Finais e Ensino Médio foi inexistente nas propostas fora do horário regular, talvez por conta da falta de interesse nas propostas em si, dificuldade de locomoção ou outras questões que precisam ser melhor investigadas, a atuação do coletivo nestes segmentos teve uma característica de trabalho integrado nas disciplinas no horário regular de aula. Nesse sentido, as propostas realizadas com professores/as em sala de aula abrem uma perspectiva muito interessante, que mostra um passo consistente no caminho para a curricularização da temática lixo zero e ambiental no colégio.

O coletivo acredita que a partir da atuação em sala de aula de forma integrada com os/as docentes, a temática ambiental estará mais conectada aos planos de aula, sendo possível propor a integralização do tema no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no currículo escolar. Sabe-se que a temática estar registrada no PPP e no currículo não é o suficiente para que, de fato, a professora ou o professor tenha em seu planejamento de aula as questões desse campo do conhecimento. A decisão de se incluir no plano de aula a temática ambiental resulta de

um processo que não diz respeito somente à aquisição do conhecimento na área, mas de uma mudança intrasubjetiva que ocorre antes de uma transposição didática.

É a partir do que chamamos de “despertar” para a causa ambientalista e ecológica, da tomada de consciência de si como parte integrante do planeta cuja responsabilidade é cuidar e proteger o ambiente em que vive, que ocorre a transposição didática desse engajamento no plano de aula.

A fluidez e organicidade em relação ao debate sobre a gestão dos resíduos sólidos, bem como as questões relacionadas ao consumo na sociedade atual, será possível quando a temática Lixo Zero efetivamente estiver incluída na aula regular de forma integrada aos conteúdos das disciplinas. Para tanto, há um caminho a ser percorrido e, neste caminho, o Coletivo Lixo Zero está disposto a colaborar para que a temática seja parte da vida escolar do colégio, de modo que os conhecimentos contribuam para atitudes lixo zero dentro e fora da sala de aula.

Aprender e sentir os conceitos próprios da Educação Ambiental e da gestão de resíduos sólidos, que precisam ser compreendidos como a ponta de um iceberg que reflete toda a problemática socioambiental no que se refere ao consumo não consciente (que ocorre na lógica do consumismo e é associado a diversas formas de exploração), injustiças sociais e destruição do meio ambiente como resultado de um sistema econômico que reduz o planeta também em produto a ser consumido.

O ano de 2019 foi de muito trabalho, também de retomada e ressignificação do papel do Coletivo Lixo Zero no CA. Através de várias parcerias, dentro e fora do grupo de trabalho, nos aproximamos de uma maior articulação interdisciplinar em torno da gestão de resíduos no Colégio, percebendo-a como *temática geradora*, o que possibilita trabalhar a Educação Ambiental como eixo transversal. Conseguimos facilitar a implementação do plano de gestão de resíduos sólidos do

Colégio de Aplicação, ampliar a atuação do Coletivo Lixo Zero no CA, sensibilizar a comunidade escolar por meio das ações de gestão de resíduos sólidos, apoiar os/as professores no desenvolvimento de práticas interdisciplinares e fomentar ações que contribuam para a percepção da Educação Ambiental como um processo educativo contínuo e permanente. É imprescindível a inserção da temática gestão de resíduos sólidos no currículo escolar como tema transversal.

Uma atitude lixo zero é o resultado de uma revolução subjetiva interna, é o despertar para uma vida conectada com a Grande Mãe, aquela que objetivamente se traduz nos recursos oferecidos pelo nosso planeta. Retomar essa conexão é algo complexo, difícil e até mesmo doloroso, pois implica no sacrifício de algumas comodidades, como não comprar suco de caixinha ou trocar de celular todo ano (reflexões trazidas por estudantes durante as ações realizadas pelo Coletivo).

Colocar o resíduo no local correto, repensar o consumo individual e agir pela justiça social é a materialização de algo que ocorre numa dimensão intrasubjetiva de valorização e reconhecimento do Sagrado Feminino, da Grande Mãe, do Planeta Terra, Gaia, a qual nos nutre e oferece tudo que é necessário para uma vida saudável e feliz. É, também, expressão de um cuidado para com o outro, seja ele um ser humano, um outro ser vivo ou um ecossistema. Nós, do Coletivo Lixo Zero, acreditamos que a Educação Ambiental tem um papel muito importante nessa jornada. Vida longa ao Coletivo Lixo Zero!

6. Referências

BERNARDES, M.B.J. e PRIETO, E.C. Educação ambiental: disciplina versus tema transversal. **REMEA Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, 2014. p. 1 -13. Disponível em:< <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3891/2321>>. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.795**, 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Formando COM-VIDA, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo Agenda 21 na Escola. Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. 3ª ed., rev. e ampl., Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente, Brasília: A Secretaria, 2012b.

DÍAZ, A. P. **Educação ambiental como projeto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

INSTITUTO 5 ELEMENTOS. **Coleção Consumo Sustentável e Ação**. 5 Elementos - Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental. São Paulo, 2009.

MEDINA, N. M. e SANTOS, E. da C. **Educação ambiental**: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis: Vozes, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Ed. Humanitas, 1994.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, v. 22, n. 27, 2006. p. 93-110.

Disponível

em:

<

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6467/4656>>. Acesso em: 22 set. 2020

VASCONCELOS, L.G.C. **Desafio lixo zero**: gestão de resíduos sólidos como oportunidade de educação ambiental e governança no Colégio de Aplicação da UFSC. 2015. 148f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Sanitária e Ambiental) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

ZANETI, I.C.B.B, SÁ, L.M e ALMEIDA, V.G. Insustentabilidade e produção de resíduos: a face oculta do sistema do capital. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n.1, 2009. p. 173 – 192. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000100008&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 26 set. 2020.

sobre tudo

UM JARDIM DE MEL DE FLORIANÓPOLIS: UMA FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Francis Pereira-Dias²⁴

Luciane Rezende da Costa²⁵

Silvane Dalpiaz do Carmo²⁶

Suzani Cassiani²⁷

Resumo: A educação ambiental além da sala de aula, com emprego de hortas ou trilhas, se mostra uma ferramenta para promover conhecimentos sobre a

²⁴ Mestre em Recursos Genéticos Vegetais; Laboratório Multiusuário de Estudos em Biologia; Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: francis.p.dias@ufsc.br

²⁵Graduanda em Licenciatura do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: lucianeguilo@gmail.com

²⁶ Mestre em Botânica; Coordenadora do Departamento de Educação Ambiental. Fundação Municipal do Meio Ambiente de Florianópolis. Parque Ecológico do Córrego Grande. Contato: dalpiazdocarmo@gmail.com

²⁷Doutora em Educação; Departamento de Metodologia do Ensino; Centro de Ciências da Educação; Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: suzanicassiani@gmail.com

problemática ambiental. A pedagogia de Freinet aborda metodologias de aproximação com a natureza e quebra a visão antropocêntrica ainda presente. Este artigo fez parte da disciplina obrigatória Estágio Curricular Supervisionado de Ciências (ECSC), parte do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Durante o ECSC, as duas primeiras autoras deste artigo construíram o Jardim de Mel junto ao Parque Ecológico do Córrego Grande – o primeiro da cidade de Florianópolis – com o objetivo de aprofundar práticas pedagógicas e promover a conscientização sobre as abelhas nativas sem ferrão. Para tanto, realizamos ações que incluem o planejamento e organização do espaço, assim como a produção e oferecimento de oficinas no Jardim de Mel. Nessas oficinas, verificamos alguns discursos dos sujeitos relacionados à temática do mel e às abelhas nativas sem ferrão. Observamos que muitos participantes desconheciam as abelhas sem ferrão ou as confundiam com outros insetos. Além disso, possuíam fobias de insetos e apresentaram desconhecimento sobre produtos melipônicos. Percebemos que o discurso antropocêntrico surgiu ao longo das oficinas, principalmente em relação à produção de mel como algo destinado somente ao consumo humano, e ao desconhecimento da existência do papel biológico/ecológico das abelhas. Além disso, as pessoas se mostraram curiosas sobre vários aspectos, por exemplo sobre como as abelhas enxergam. Ao concluir as oficinas, verificamos um despertar dos participantes em relação à importância e à admiração pelas abelhas nativas sem ferrão, assim como a necessidade de conservação e o impacto delas na flora e biodiversidade local.

Palavras-chave: Abelhas sem ferrão; Antropocentrismo; Educação Ambiental; Freinet; Jardim de Mel.

A HONEY GARDEN OF FLORIANÓPOLIS: A TOOL IN CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract: Environmental education outside the classroom, through gardens and field tracks, has been shown to be an essential tool for education and environmental awareness. The Freinet approach is a method useful to break

the anthropocentric views remaining in environmental education. This study is part of the Curricular Obligatory Teaching Training Internship for the Major in Biological Sciences Teacher Education. The first two authors established a Bee Garden at the Ecological Park in Córrego Grande, Florianópolis (SC), to promote and expand native Indian bees as well as implement new pedagogical tools. We promoted field tracks in the Bee Garden and investigated the existing anthropocentric conceptions regarding honey bees and Indian bees. We carried out actions ranging from planning to organizing the space, as well as offering and producing workshops in the Bee Garden. In these workshops, we verified the form of speech present and observed the theme of honey and native Indian bees in some of the participants' discourses and questions. Moreover, we found that various participants were unaware of the existence of Indian bees, commonly mistaking them for other insects. Some participants showed fear and were unfamiliar with the honey products from native Indian bees. The anthropocentric discourse emerged throughout the workshops, especially concerning honey production as something intended exclusively for human consumption, and ignorance of the existence of the biological/ecological role of bees. Also, people were curious about various aspects, for example, about how bees see. After the workshop conclusion, the participants showed admiration for the bees, realizing the impact of native honey bees in the local flora and biodiversity.

Keywords: Indian bees; Bee Garden; Environmental Education; Anthropocentrism; Freinet.

1. Introdução

1.1. POLINIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA

Uma das crises atuais é a de polinizadores. De fato, a modificação das relações dos seres humanos alterou inúmeras cadeias de seres vivos, entre as quais a dos polinizadores, como abelhas. A polinização é responsável por incrementar a reprodução e a diversidade genética de

87,5% das espécies de plantas (FAO, 2018). Dentre os motivos que ocasionam esse declínio de polinizadores encontram-se: (i) adição de químicos agrícolas (CARSON, 1962; FREITAS E IMPERATRIZ-FONSECA, 2005; FREITAS, 2009; SANTOS, 2010); (ii) extermínio de plantas melíferas daninhas ou sem valor ornamental, formando extensos desertos verdes; (iii) introdução de transgênicos, agentes alteradores relação inseto-planta (NODARI E GUERRA, 2003; AGAPITO-TENFEN *ET AL.*, 2014). Do mesmo modo, a urbanidade e desmatamento são práticas que vêm levando ao declínio das espécies (FREITAS E IMPERATRIZ-FONSECA, 2005; FREITAS, 2009; SANTOS, 2010). A falta das abelhas impacta a economia em U\$ 56 bilhões (FREITAS E IMPERATRIZ-FONSECA, 2005). Em Santa Catarina, anualmente, R\$ 1,8 milhões são empregados em aluguel de colmeias pela falta dos polinizadores (FREITAS E IMPERATRIZ-FONSECA, 2005).

Além dos números, os prejuízos biológicos e sociais fazem da polinização e dos polinizadores uma temática relevante no âmbito da educação ambiental, sobretudo como ferramenta para promover a reflexão crítica e ética que permeia esse processo. Ao adotarmos uma educação ambiental crítica, pretendemos repensar as relações entre seres humanos e deles com seu entorno. Nessa linha, concordamos com os autores Accioly e Sánchez (2011) que afirmam que a educação ambiental crítica deve:

Diante dos desafios da questão ambiental contemporânea no ambiente político brasileiro, é cada vez mais importante procurar situar a Educação Ambiental diante dos debates que vem sendo colocados na arena ambiental, [...] na dimensão dos conflitos e num momento aonde se travam

Por isso, consideramos que a temática das abelhas sem ferrão, que desenvolvemos nesse artigo, está estritamente ligada às questões ambientais de uma forma articulada com várias outras questões sociais, políticas, ecológicas, entre outras e os conflitos que surgem nesses contextos.

Por trás dos acontecimentos de tragédias ambientais é possível perceber o predomínio da visão antropocêntrica onde a natureza serve aos humanos e seus interesses econômicos ou sanitários (ABREU E BUSSINGUER, 2013). Na visão antropocêntrica, a natureza é um binário antagonico ao homem: homem *versus* natureza (BELL E RUSSELL, 2000; ABREU E BUSSINGUER, 2013). Para Bell e Russell (2000), a visão antropocêntrica perpetua-se pela crença do homem ser um agente livre separado da natureza, e que sua sobrevivência independe do meio que coabita com as demais espécies. Nesse sentido, são comuns discursos antropocêntricos como: “*a função das abelhas é a de polinizar nossos alimentos*”, e que elas “*fabricam-nos o mel e a própolis*”.

A relação seres humanos/natureza nem sempre foi antagonica. Historicamente, filósofos e educadores como Gandhi, Montessori e Dewey promoviam a educação associada à natureza através dos jardins. Segundo esses educadores, o contato com o ambiente natural é essencial para confrontar os educandos com as constantes, imprevisíveis e desafiantes mudanças da natureza, assim como com a necessidade de diversas mudanças adaptativas na resolução de problemas (MERGEN, 2003; BLAIR, 2010).

Atualmente, existe um grande distanciamento do estudante para com um ambiente mais natural. No Brasil, estima-se que 84,3% da população viva em áreas urbanas (FARIAS *ET AL.*, 2017). Por conta disso, o ambiente natural, não urbanizado, deixou de ser uma experiência padrão para as crianças (MERGEN, 2003; BLAIR, 2010). Kellert (2002) problematiza que a valorização da natureza pelas crianças apresenta fases distintas ao longo do seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Sendo assim, a exposição da criança e do adolescente não deve se tratar de um evento único num passeio de campo, de uma viagem a áreas protegidas ou com contato direto com o ambiente natural. Pelo contrário, deve ser objeto contínuo do processo educativo, no qual a visão utilitária do ambiente e a visão binária do ser humano alheio à natureza evolui para a compreensão do pertencimento deste à natureza, ou seja, de que o ser humano integra a natureza conjuntamente com as demais formas de vida.

Para Subramaniam (2002), um aprendizado baseado na investigação científica com uso de jardins representa uma forma de desenvolver currículo integrado, sem a propagação de uma única narrativa conteudista e fragmentada da ciência. Cassiani *et al.* (2012) mencionam a importância das abordagens polissêmicas e do posicionamento dos sujeitos diante e sobre a Ciência, buscando uma educação com afetividade.

Dentre os referenciais teóricos, o pedagogo Celéstin Freinet busca uma educação ambiental sob um viés de afetividade. Sua proposta inovadora de aula-passeio inclui elementos da afetividade ao proporcionar o sentir com todo o ser e não apenas com a sensibilidade natural (TOZONI-REIS, 2002). Desse modo, torna-se possível ampliar as fontes de informação dos temas estudados em sala de aula, abrindo espaço para uma atitude investigativa (CAZOTO E TOZONI-REIS, 2008).

A afetividade é o pilar da pedagogia Freinet, e, portanto, permeia todas as relações entre as pessoas e o objeto do conhecimento – por exemplo, ambiente natural. Nesse sentido, para Barros e Vieira (2017), as relações passam a ser experiências humanizadoras que ressignificam a posição do professor na sua visão do ser, formação inicial, assim como quanto a sua maneira de estar no mundo e na sala de aula. Muito embora a educação ambiental venha sendo abarcada por muitos sob uma perspectiva de conscientização, problematização ou politização, faz-se necessário o resgate da afetividade.

Utilizando uma abordagem de educação humanística proposta por Freinet, este trabalho busca apresentar uma nova ferramenta didática para o ensino da temática de polinização, relatando diversas ações, como a criação de um ambiente de trilha, assim como de um material didático permanente do Jardim de Mel do Parque Ecológico do Córrego Grande. Para tanto, apresentamos o seguinte questionamento: *Como desenvolver uma proposta de educação ambiental que rompa com a visão antropocêntrica sobre as abelhas?*

2. Metodologia

Este trabalho fez parte da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Ainda que usualmente o estágio seja vinculado à sala de aula, a ampla gama de atuação do Biólogo como Educador possibilita a atuação dos estagiários na educação não formal.

Devido à nossa trajetória, vislumbramos o Jardim de Mel junto à Educação Ambiental, no Departamento de Educação Ambiental da Fundação Municipal do Meio Ambiente de Florianópolis, situado no Parque Ecológico do Córrego Grande.

Duas etapas complementares fizeram parte deste trabalho. A primeira diz respeito à concepção do Jardim de Mel como ferramenta didática permanente. A segunda parte refere-se à elaboração e ao oferecimento de oficinas como parte integrante do processo de formação de regência em licenciatura.

IMPLEMENTAÇÃO DA FERRAMENTA DIDÁTICA: JARDIM DE MEL

O Jardim de Mel foi idealizado em formato de trilha com três saídas contornando a sede do DEPEA no Parque Ecológico do Córrego Grande até Projeto Família Casca.

No local foram identificadas espécies as melíferas, algumas ruderais, previamente presentes, como a *Sida* sp. (guanxuma), *Vernonia polysphaera* (assa-peixe) e *Eugenia uniflora* (pitanga). Foi necessário realizar o manejo da guanxuma para propiciar o crescimento das espécies melíferas (Fig. 1A-B). A vegetação não melífera foi também podada (Fig. 1C). A colocação de folhagem e o plantio de flores e trepadeiras melíferas não exóticas (FATMA, 2016) completaram o percurso, possibilitando ao visitante identificar algumas espécies que contribuem para a alimentação das abelhas (Fig. 1D-F). Adicionalmente, foi realizado o nivelamento do terreno para facilitar a locomoção na trilha.

As placas ao longo do jardim foram fixadas em bolachões de madeira (Fig. 1G). Foi realizada a confecção de três hotéis de insetos, afixados no Jardim de Mel (Fig. 1H-J) com a intenção de aproximar os visitantes do Parque do habitat construído pelas abelhas e demais insetos. Pulverizou-se uma solução de álcool de cereais e própolis para atração de polinizadores (Figura 1J).

Pequenas clareiras com bancos de madeira foram adicionadas para proporcionar espaço para as oficinas em círculo (Fig. 2A-F).

Foram criados ambientes de treliçado para promover o crescimento de espécies trepadeiras, como o maracujá-doce, atraindo a mamangava, espécie menor número que no local (Fig. 2A e D).

CRIAÇÃO DAS OFICINAS

Na criação das oficinas levamos em conta, principalmente, a heterogeneidade do público e escola visitante quanto à idade, escolaridade e objetivos. Nesse sentido, foi necessário pensar em uma grande gama de possibilidades, tendo como base a abordagem sobre polinização, abelhas, Jardim de Mel e a construção de uma visão menos antropocêntrica. Dividimos a trilha em cinco estações, cada uma

promovendo a reflexão do visitante sobre a temática das abelhas nativas.

A primeira estação, junto ao pórtico de entrada do Jardim de Mel (Fig. 2A), consistia em uma dinâmica de acolhida e simulação do evento da polinização. Apresentou-se a diversidade de abelhas, a porcentagem de abelhas solitárias, sociáveis, e semi-sociais, além das abelhas nativas da Ilha de Santa Catarina. Além disso, a estação abordava a temática da extinção e as forças antrópicas geradoras dessa extinção.

A segunda estação realizou-se uma reflexão sobre a importância da construção de um jardim, o número de flores visitadas, conceito de planta melífera, desertos verdes e da gravidade da falta de alimentos para as abelhas urbanas (Fig. 2B).

No terceiro ponto de reflexão foi abordada a temática de percepção do mundo de outras formas, discorrendo-se sobre a forma com que as abelhas percebem as cores, flores, cheiros, e sua percepção estática (Fig. 2C).

No quarto ponto de reflexão foram abordadas as temáticas de habitação, perda de habitat, hotel de insetos e reflexões sobre a visão de insetos como pragas e nojentos (Fig. 1I e 2C-D). Neste ponto era possível observar a presença dos primeiros insetos habitando o hotel (Fig. 2G).

Na quinta estação do jardim foi ressaltada a íntima relação dos polinizadores com as plantas a partir do caso das mamangavas, espécie ameaçada de extinção e responsável pela polinização do maracujazeiro (Fig. 2D e E).

As oficinas apresentaram a temática do mel, abordando produtos derivados das abelhas, como extrato do pólen, cera, etc. Também foram abordadas diferenças entre mel de abelhas nativas e mel de abelhas *Apis* sp., abordando assuntos como diferença de odores, custo de fabricação e variação nos componentes. Para tanto, foram utilizados como material de apoio abelhas coletadas e fixadas, e produtos obtidos pelas abelhas (Fig. 2H-I).

As oficinas foram realizadas durante o mês de novembro de 2018. No total, a oficina foi ministrada para quatro grupos diferentes, nos dias 10/11/2018, 13/11/2018, 17/11/2018 e 24/11/2018, seguindo as cinco estações de reflexões. Visto que foram realizadas discussões de caráter aberto, as temáticas abordadas variaram em função da formação do grupo e dos conhecimentos prévios dos participantes referentes aos temas abelhas, mel e jardim.

COLETA DE DADOS DOS PARTICIPANTES

A coleta de dados dos participantes das oficinas se deu através do preenchimento de um questionário de inscrição. Além de dados cadastrais, foram propostas as seguintes questões:

Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória de vida:

O que atraiu você a este seminário? O que você espera desse seminário?

A palavra jardim remete ao que ou a quais lembranças para você?

Você gosta de mel? Como usa no seu dia-a-dia? Alguma receita em especial?

Você conhece as abelhas sem ferrão? Já provou o mel de abelhas sem ferrão?

Após o término das oficinas foi realizada uma atividade segundo Cassiani (2000) perguntando às pessoas:

O que você mais gostou?

O que você menos gostou?

O que você não sabia sobre abelhas/mel/jardim?

Sugestões.

Essas perguntas foram respondidas individualmente pelos participantes e depositadas na caixa das tubunas, coletores de sugestões em formato de ninho feito por uma tubuna (Fig. 2J).

3. Resultados e Discussão

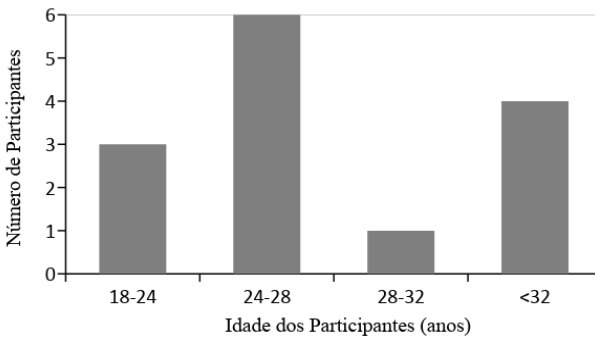
3.1 ANÁLISE DOS PARTICIPANTES

A oficina do Jardim de Mel atendeu um total de 15 participantes, com idade predominante de 26 anos, conforme Figura 3. Menores de 18 anos não foram observados pelo fato das oficinas em sua maior parte, aos sábados, dia não letivo nas escolas.

Com relação à trajetória de vida, identificaram-se participantes universitários; além destes, aposentados, funcionários públicos, e ex-apicultores. Dentre as experiências prévias com a temática relacionada a mel/abelhas, a maior parte dos entrevistados relatou experiências com *Apis mellifera*, tendo presenciado coleta de mel. Muitos também indicaram apreço ao mel, sobretudo produzido por *Apis mellifera*.

Apesar de Razera *et al.* (2007) apontarem em seu estudo que a *Apis mellifera* é um dos poucos insetos não tidos como “animais nocivos, sujos, transmissores de doenças e vistos como pragas”, notamos neste estudo que as abelhas nativas confundidas por moscas, e, por este motivo, sendo inclusive mortas com raquete elétrica, segundo um dos participantes. Leite *et al.* (2016) apontam que os participantes possuíam dificuldades de diferenciar as abelhas de outros insetos quando apresentavam padrão de coloração distinto do amarelo-preto. Nesse sentido, nota-se que as abelhas nativas são ainda amplamente desconhecidas, devido à variedade de formas e cores que apresentam, como afirma Pereira (2005).

Figura 03: Histograma da faixa etária dos participantes das oficinas do jardim de mel.



Fonte: Elaboração própria.

Adicionalmente, participantes relataram eventos de picadas e medo/fobia em relação às abelhas nativas do gênero *Bombus* sp. (mamangava). Apenas um dos participantes relatou que seu avô demonstrava apreço pelas mamangavas e, por esse exemplo, desde criança sentiu fascínio e respeito pela natureza através abelhas nativas. Outro participante alegou que apesar do medo causado pelo zunido e tamanho grande, as mamangavas eram como que “ursinhos voadores, mas que infelizmente não se viam mais como quando criança” – indicando preocupação com a espécie.

De modo geral, as abelhas foram associadas aos produtores de mel (RAZERA ET AL., 2007; SALDANHA, 2015), com exceção de duas participantes que, sendo veganas, relataram apreço pela espécie fora do viés utilitário de consumo do mel. A maior parte dos visitantes tinha apreço pela espécie principalmente devido a seu potencial de uso (farmacológico, cosmético e alimentício). Nesse sentido, observou-se que a relação com as abelhas foi em maior parte identificada nos padrões de antropocentrismo e utilitarismo. Saldanha (2015) também

observou casos de antropocentrismo em alunos do sétimo ano, ao associarem as abelhas somente à produção de mel para os humanos. No grupo constituído por universitários do curso de Ciências Biológicas notou-se uma valorização da espécie pelo seu valor biológico. Neste grupo, observou-se que as questões bioéticas encontram-se pautadas no antropocentrismo, isto é, o nível de proximidade do humano na escala filogenética reflete o nível de cuidado, leis e cautela percebidos. Para Almeida (2010), abelhas são amparadas por normativas por conta de seu papel na produção de mel, na produção de produtos medicinais e em pesquisas com soroterapia. O amparo legal de invertebrados como as abelhas existe em detrimento ao proveito econômico, portanto, um utilitarismo.

Apenas 29% dos participantes relataram ter algum conhecimento sobre o mel de abelhas nativas. Destes, produtores de mel de abelhas nativas, conhecidos ou familiares, foram responsáveis por apresentar este recurso melífero. O conhecimento de que 95% das abelhas são solitárias cuja produção de mel destina-se apenas à sobrevivência da abelha e de sua da prole foi relatado como inesperado por alguns participantes. A variação na produção de mel das espécies de uma colher de chá até litros chamou atenção de um participante, que comentou: “*essa deve ser a razão pela qual o mel de abelhas nativas seja tão caro*”. Discutiu-se como a produção e a coleta são influenciadas pelas espécies de floras nativas e silvestres, o tamanho das colmeias, a variação do local das colmeias, o cuidado e consciência do produtor em extrair o mel sem causar prejuízo à colmeia, manufatura local, respeito às resoluções e normativas ambientais, entre outros.

Ao longo das oficinas, notou-se a ocorrência de uma confusão conceitual entre as abelhas do gênero *Bombus* sp. (mamangavas) e o zangão. Para um participante, a mamangava era tida como o zangão da *Apis mellifera*. O ciclo de vida das abelhas e a formação de abelhas fêmeas e machos por meio de partenogênese despertou curiosidade. Um dos participantes afirmou que “*costumamos enquadrar a natureza*

aos nossos padrões de homem e mulher, mas nem sempre é assim (operária *versus* rainha), a determinação de sexo (abelha fêmea ou macho) e a perda do pênis durante a cópula (PASSOS *ET AL.*, 2018), ações exercidas pela Abelha Rainha. Expandir o entendimento, e, no caso dos universitários, rever conceitos sobre a biologia das espécies, despertou muito fascínio.

Houve interesse no modo de percepção espectros de luz não visível distinto dos humanos. Um dos participantes ficou surpreso que as flores brancas das pintangueiras fossem tão atrativas para as abelhas, quando aos olhos humanos não o são. Nesse sentido, observa-se o quanto a aquisição de conhecimento sobre as abelhas permite a quebra da visão antropocêntrica de entender o mundo somente com os nossos sentidos, e compreender que os sentidos humanos são limitados.

Também incluindo a temática da formação de abelhas rainhas e operárias, surgiu a discussão do papel da alimentação como um todo, sendo observado nas abelhas um exemplo claro de epigenética. Para muitos, esse ponto da trilha fez pensar sobre a relação dos seres humanos com a comida *“tão industrializada e processada”*.

4. Análise da criação da ferramenta didática Jardim de Mel: dilemas e desafios

A polinização *per se* é um tema polissêmico, visto que se trata de uma temática multidisciplinar e multi-conteudista, o mapa mental ilustrado na Figura 4 elenca a variedade de temas oriundos da aplicação das oficinas. Por este motivo, entendemos que a temática abelhas no contexto do Jardim de Mel e das oficinas empregadas foi um tema-gerador.

Compreendemos também que a polissemia do sentido das palavras (CASSIANI *ET AL.*, 2012) reforça que um tópico desta magnitude não pode ser confinado ao livro-texto, mas deve surgir além da sala de aula. Através desse tema, deve-se repensar os binômios homem-homem e

homem-natureza na ética, sob a perspectiva da educação ambiental (CASSIANI, 2017).

Do mesmo modo, a educação ambiental pode ser empregada como uma ferramenta para minimizar a disseminação do ensino de Biologia sob o ponto de vista do antropocentrismo. Ainda que existam aspectos econômicos envolvidos na temática de abelhas e mel, conforme o que foi exposto no Jardim de Mel, observamos que a introdução da temática das abelhas nativas trouxe uma visão alternativa sobre o assunto, permeando a biodiversidade local, extinção e perda de habitat, dentre outros temas importantes que nem sempre são levados em consideração quando o tema abarca melhorias da produção melífera. Silva e Paz (2012) apontam que mais de 100 abelhas nativas estão em risco de extinção sem sequer terem sido estudadas acerca de seu potencial medicinal, ecológico e econômico. Nesse sentido, Maia *et al.* (2014) afirmam que trilhas ecológicas são importantes para apresentar as abelhas como valiosas à manutenção dos ecossistemas. Leite *et al.* (2016) também notaram que ao cabo das trilhas houve significativa mudança na compreensão dos alunos sobre as abelhas não apenas como produtoras de mel mas também como valiosas à manutenção do meio ambiente.

Adicionalmente, pode-se entender que a utilização de uma abordagem temática com base nas abelhas nativas traz consigo a ideia da valorização da cultura local e dos conhecimentos tradicionais, por exemplo pelos indígenas, numa perspectiva da decolonização apresentada por Cassiani (2018), quando analisa materiais didáticos do Timor-Leste:

Explicitar e desnaturalizar esses discursos é também uma forma de operar a decolonialidade do saber/poder/ser/viver, favorecendo construções de processos educacionais emancipatórios, influenciando nos efeitos de sentido sobre esses materiais, para que possam ser lidos criticamente pelos professores de Ciências, tanto no Timor-Leste

quanto no Brasil, já que muitos problemas apontados aqui são recorrentes em nosso país (CASSIANI, 2018, p. 240).

Consideramos que é valioso explorar as variedades de cores de abelhas existentes, além da clássica combinação amarelo-preto, destacando a existência de abelhas de diversas cores, incluindo abelhas iridescentes (Pereira, 2005; Leite et al., 2016). Nota-se também a importância da disseminação do conhecimento da existência de abelhas com cheiros e odores fascinantes, como as tubunas (*Scaptotrigona bipunctata*), assim como a abordagem da temática dos tamanhos distintos destes insetos, “abelhinhas, abelhas e abelhões” (Fig. 2H e 4).

Acreditamos que a proposição dessa nova abordagem permite uma quebra do paradigma de que existe um tipo único de abelhas, comumente representada nos livros didáticos e nas mídias (desenhos, televisão, etc). Nesse sentido, ao ampliar o conhecimento sobre a diversidade de abelhas nativas locais é uma forma de valorização do conhecimento local, da biodiversidade e da flora/fauna interligada, assim como uma ampliação da compreensão sobre as abelhas como um todo. Além disso, há também outras possibilidades de trabalhar a temática, focando as discussões sobre as relações Ciência, Tecnologia e Sociedade e da Educação Ambiental Crítica, com abordagens sobre, por exemplo, o uso de agrotóxicos. O debate atual em face da liberação de mais de 290 pesticidas no ano de 2019.

Compreendemos que não se deve pautar um antagonismo entre humanos e abelhas, pelo contrário, compreender as abelhas além da visão antropocêntrica é quebrar o utilitarismo e consumismo e alçar as bases para um diálogo de respeito aos seres coabitantes na ecologia planetária. Ao mesmo tempo, é viabilizar um fascínio, o retorno ao maravilhamento do mundo (MERGEN, 2003). Entrar em contato com a natureza, sentir, experimentar, mesmo que “mordidas de borrachudos”, como cita uma participante, é também se reconectar. São experiências que o mundo virtual tecnológico, tão maravilhoso, não

pode proporcionar, pois os sentidos também ensinam (TOZONI-REIS, 2002; MERGEN, 2003; BARROS E VIEIRA, 2017). É estando no Jardim e vivenciando o entorno, ainda que num pequeno espaço, que é possível abrir-se para um mundo desconhecido. Ao cabo das oficinas, as avaliações recebidas na caixa das tubunas foram muito positivas. Dentre os comentários encontravam-se *“aprendi muito sobre as abelhas nativas”*, *“estou fascinada sobre como as flores atraem as abelhas”*, entre outros.

Foi sugerida maior adaptabilidade da trilha para atender ao público de terceira idade, por meio do nivelamento do solo com cepilho. Certamente, no futuro essa sugestão será acolhida pelo DEPEA e pela Administração do Parque, tornando possível que a trilha seja frequentada por todos, inclusive participantes com dificuldade de locomoção, a exemplo do que ocorre nas outras trilhas do Parque.

Neste sentido, e diante do parco recurso disponível, podemos afirmar que o Jardim de Mel atingiu sua perspectiva como ferramenta didática. Ainda, mesmo nos deparando com a tendência antropocêntrica com relação às abelhas, o feedback final sobre as abelhas nativas trouxe a compreensão de que as abelhas são seres vivos importantes *per se*, e que seu papel no ambiente é fundamental.

Por fim, compreendemos que a aplicação de uma ferramenta didática de trilhas na ótica da Aula-Passeio de Freinet (BARROS E VIEIRA, 2017), onde não foi promovida a valorização do conteúdo dicotomizado, fragmentado e setorizado, foi de grande importância, inclusive para os estudantes de graduação em Ciências Biológicas. Compreendemos que a proposta de uma trilha sem a utilização de um viés de pesquisa científica, foi inovador até mesmo para os graduandos de Ciências Biológicas. A discussão de propostas de avaliação de uma trilha em que se faz perguntas abertas como: *O que você escutou durante a trilha? O que você sentiu (cheiros, calor, etc)? O que você mais gostou? O que você menos gostou? Sugestões?* (CASSIANI, 2017), ou seja, uma escrita livre, também foi algo inovador na formação de professores, visto que

durante a maior parte do curso de graduação costuma-se exigir a escrita de relatórios, sem a expressão de percepções pessoais.

Nesse sentido, consideramos que a proposta realizada no Estágio Supervisionado, organizado num processo de Educação Não Formal, priorizou uma prática pedagógica diferenciada com muitas aprendizagens, pois envolveu diferentes saberes da biologia e da educação, num espaço importante de Florianópolis. Além da importante temática proposta, associada ao planejamento de trilhas, aulas-passeio, mediações com pessoas de diferentes níveis escolares e idades, enfim o estágio foi um espaço de muito aprendizado e recomendado para os futuros professores de Ciências Biológicas.

5. Agradecimentos

Ao Departamento de Educação Ambiental da Fundação do Meio Ambiente de Florianópolis e ao Parque Ecológico do Córrego Grande.

6. Imagens



Figura 04: **A:** Local destinado ao Jardim de Mel, situado ao lado da Sede do Departamento de Educação Ambiental da FLORAM (DEPEA), Parque Ecológico do Córrego Grande. **B:** Detalhe do local destinado ao Jardim de Mel com predomínio da guaxuma *Sida* sp. **C:** Identificação das plantas melíferas e retirada das plantas exóticas e/ou invasoras. **D:** Plantio de mudas de plantas melíferas. **E:** Elaboração dos canteiros de plantas melíferas. **F:** Detalhe das plantas melíferas plantadas em um dos canteiros do Jardim de Mel. **G:** Detalhe das placas informativas afixadas ao longo da trilha do Jardim de Mel. **H:** Elaboração do Hotel de Insetos. **I:** Hotel de Insetos fixados na trilha do Jardim de Mel com utilização de tocos de bambu e madeiras propícia para a atração de abelhas nativas sem ferrão. **J:** Utilização de spray de álcool de cereais e extrato de própolis de abelha nativa sem ferrão para atração das abelhas sem ferrão.



Figura 05: A-F: Fotografias da trilha após elaboração, indicando os espaços criados, placas, bancos e pontos de discussão sobre a temática Jardim de Mel e abelhas nativas sem ferrão. G: Primeiro inseto registrado, vespa, a ocupar o espaço do Hotel de Insetos no Jardim de Mel. H: Etapa da oficina do Jardim de Mel apresentando a diversidade morfológica das abelhas nativas sem ferrão em abelhinhas, abelhões e abelhas através da utilização de uma coleção de insetos. I: Demonstrativo prático dos produtos melipônicos como cera, pólen de abelhas, extrato de pólen e mel de abelhas nativas. J: Caixa de tubunas, para coletar as informações e sugestões ao cabo das oficinas segundo metodologia de Freinet (CASSIANI, 2017).

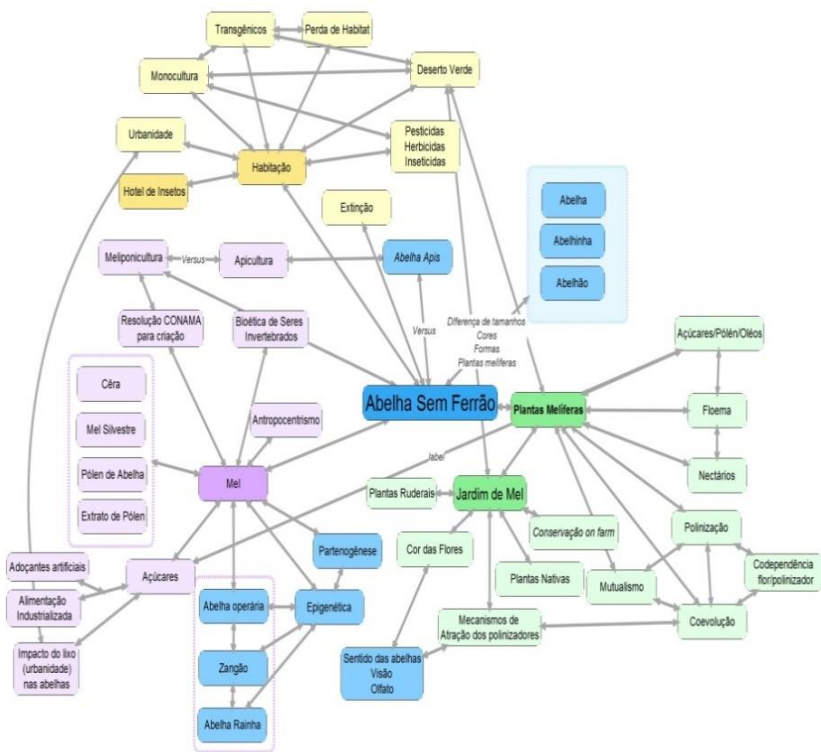


Figura 06: Mapa mental ilustra a temática do Jardim de Mel como tema gerador, e os tópicos e assuntos observados durante as oficinas apresentadas. Observa-se a interconexão entre os assuntos e conceitos, assim como, a correlação deles com os pontos de reflexão elaborados durante a trilha.

Fonte: Elaboração própria.

Referências

ABREU, I. D. S.; BUSSINGUER, E. C. D. A. Antropocentrismo, ecocentrismo e holismo: uma breve análise das escolas de pensamento ambiental.

Derecho y Cambio Social. Peru, v. 10, n. 34, 2013. p. 1-11. Disponível em: <<https://lnx.derechoycambiosocial.com/ojs-3.1.1-4/index.php/derechoycambiosocial/about>>. Acesso em: jan. 2020.

ACCIOLY, I.; SÁNCHEZ, C. A educação ambiental crítica no enfrentamento dos desafios da política ambiental contemporânea no parlamento brasileiro. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 27, 2011. p. 1-15. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea>>. Acesso em: jan. 2020.

AGAPITO-TENFEN, S. A. ET AL. Effect of stacking insecticidal *cry* and herbicide tolerance epsps transgenes on transgenic maize proteome. **BMC Plant Biology**, Califórnia, v. 14, n. 346, 2014. p. 1-19. Disponível em: <<https://bmcpplantbiol.biomedcentral.com/>>. Acesso em: jan. 2020.

ALMEIDA, D. F. D. **Maus-tratos contra animais? viro o bicho! antropocentrismo, ecocentrismo e educação ambiental em serra do navio (amapá)**. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Pós Graduação em Biodiversidade Tropical, Fundação Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.

BARROS, F. C. O. M. D.; VIEIRA, A. M. D. S. A aula-passeio como experiência vivida: freinet no ensino superior. In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2017, Curitiba. **Anais**. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 1-10. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25049_13216.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2018.

BELL, A. C.; RUSSELL, C. L. Beyond human, beyond words: anthropocentrism, critical pedagogy and the poststructuralist turn. **Canadian Journal of Education**, Canadá, v. 25, n. 3, 2000. p. 188-203. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1585953?seq=1>>. Acesso em: jan. de 2020.

BLAIR, D. The Child in the Garden: An evaluative review of the benefits of School Gardening. **The Journal of Environmental Education**, Reino Unido, v. 40, n. 2, 2010. p. 15-38. Disponível em: <

<https://www.tandfonline.com/toc/vjee20/39/3>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

CARSON, R. **Silent spring**. Greenwich: Fawcett Publications, 1962. 155 p.

CASSIANI, S. **Leitura e fotossíntese**: proposta de ensino numa abordagem cultural. 2000. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Vídeo “É possível propor a formação de leitores e e escritores no na disciplina de Ciências? Se sim como?Profa Suzani Cassiani**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YUJ7uZ2_a5A&feature=emb_title> Acesso em: 27 nov 2019.

_____. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, 2018. p. 225-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1516-7313&lng=es> . Acesso em: 10 jan 2020.

CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M.; LINSINGEN, I. V. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 40, 2012. p. 43-61. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao>>. Acesso em: 10 jan 2020.

CAZOTO, J. L.; TOZONI-REIS, M. F. D. C. Construção coletiva de uma trilha ecológica no cerrado: pesquisa participativa em educação ambiental. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, 2008. p. 575-582. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jan 2020.

CHAMOVITZ, D. **What a plant knows**. Oxford: Scientific American, 2012. 192 p.

PREFEIRURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Fundação Municipal do Meio Ambiente. **“Educando ações, Transformando mentes, Preservando ambientes”**. Departamento de Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/floram/index.php?cms=depea++departamento+de+educacao+ambiental&menu=6&submenuid=415>> . Acesso em: 20 mar 2019.

DIAMOND, J. **Guns, germs and steel: the fates of human societies**. New York: Norton, 1997. 480 p.

_____. Evolution, consequences and future of plant and animal domestication. **Nature**, v. 418, n.3, 2002. p. 700-708. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1585953?seq=1>>. Acesso em: jul de 2020.

FAO. **Conservation and management of pollinators for sustainable agriculture - the international response**. FAO. Montreal, 2018. p.1-18.

FARIAS, A. R. ET AL. Identificação, mapeamento e quantificação das áreas urbanas do Brasil. **Comunicado técnico embrapa**, v. 4, 2017. p. 1-5. Disponível em: <[PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Fundação Municipal do Meio Ambiente. **Árvores Nativas de Floripa**. Disponível em: <<https://www.arvoresdefloripa.com.br/>> . Acesso em: 4 nov. 2018.](https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1069928/identificacao-mapeamento-e-quantificacao-das-areas-urbanas-do-brasil#:~:text=Esta%20publica%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20parte%20dos,varia%C3%A1veis%20de%20an%C3%A1lise%20em%20SIGs.>>. Acesso em: jul de 2020.</p></div><div data-bbox=)

FREITAS, B. M. A importância da disponibilidade de locais para nidificação de abelhas na polinização agrícola: o caso das mamangavas de toco. **Mensagem Doce**, São Paulo, v. 100, 2009. p. 5-14. Disponível em: <<http://apacame.org.br/site/revista/>>. Acesso em: jul de 2020.

FREITAS, B. M.; IMPERATRIZ-FONSECA, V. L. A importância econômica da polinização. **Mensagem Doce**, São Paulo, v. 80, 2005. p. 44-46.

GOES, T. L. **Transformações da cobertura vegetal do parque ecológico municipal professor João Davi Ferreira Lima e a sua importância como área verde para Florianópolis sc.** 2011. 126 f. (Trabalho de Conclusão de Curso). Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ILHA, D. O. N. **A cidade de Florianópolis possui 95 praças públicas** Disponível em: <
https://www.deolhonailha.com.br/florianopolis/noticias/florianopolis_possui_95_pracas_publicas.html#:~:text=Foto%3A,a%20mais%20conhecida%20e%20visitada.>. Acesso em: jul de 2020.

JUDD, W. S. ET AL. **Plant Systematics: a phylogenetic approach.** Oxford: Sinauer, 2015. 620 p.

KELLERT, S. R. Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In: KAHN JR., P. H. e KELLERT, S. R. (Ed.). **Children and nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations.** Cambridge: MIT Press, 2002. p.117-151.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira** Brasília: MMA, 2004. 156 p.

LEITE, R. V. V. ET AL. O despertar para as abelhas: educação ambiental e contexto escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais**, Natal: Realize, 2016. p. 1-12 . Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA10_ID8774_15082016113727.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

MAIA, S. C. ET AL. Trilha dos polinizadores UFERSA: um passeio ecológico na Caatinga. **Mensagem Doce**, São Paulo, v. 126, 2014. p. 2-5. Disponível em: <<http://apacame.org.br/site/revista/>>. Acesso em: jul. 2020.

MERGEN, B. Children and Nature in History. **American Society for Environmental History**, Chicago, v. 8, n. 4, 2003. p. 643-669. Disponível em: <<https://aseh.org/>>. Acesso em: jul de 2020.

NODARI, R. O.; GUERRA, M. P. Plantas transgênicas e seus produtos: impactos, riscos e segurança alimentar. **Revista de Nutrição**, Campinas,

v. 16, n. 1, 2003. p. 105-116. Disponível em: <
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732003000100011&lng=pt&tIng=pt> . Acesso em: jul de 2020.

PASSOS, C. T. ET AL. Sexualidade: o que a biologia tem a dizer?. In: **PIBID em movimento**: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência. Rio Grande do Sul: Oikos, 2018. p. 171-198.

PEREIRA, F. D. M. **Abelhas sem ferrão a importância da preservação**. Disponível em: <
<https://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta/busca?b=pc&biblioteca=vazio&busca=autoria:%22PEREIRA,%20F.%20de%20M.%22>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

RAZERA, J. C. C.; BOCCARDO, L.; SILVA, P. S. Nós, a escola e o planeta dos animais úteis e nocivos. **Ciência & Ensino**, Piracicaba, v. 2, n. 1, 2007. p. 1-6. Disponível em: <
<http://143.0.234.106:3537/ojs/index.php/cienciaeensino/about>>. Acesso em: jul de 2020.

SALDANHA, A. P. B. S. **O antropocentrismo no ensino de ciências naturais**: é possível problematizar esta visão?. 2015. 46 f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, A. B. Abelhas nativas: polinizadores em declínio. **Natureza online**, Santa Tereza, v. 8, n. 3, 2010. p. 103-106. Disponível em: <
http://www.naturezaonline.com.br/natureza/conteudo/pdf/01_Santo_sAB_103106.pdf>. Acesso em: jul de 2020.

SILVA, W. P.; PAZ, J. R. L. D. Abelhas sem ferrão: muito mais do que uma importância econômica. **Natureza online**, Santa Tereza, v. 10, n. 3, 2012. p. 146-152. Disponível em: <
http://www.naturezaonline.com.br/natureza/conteudo/pdf/09_Silva_Paz_146152.pdf>. Acesso em: jul de 2020.

SUBRAMANIAM, M. A. Garden-based learning in basic education: a historical review. **Monograph University of California**, 2002. p. 1-12.

TOZONI-REIS, M. F. D. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, 2002. p. 83-96. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000100007>. Acesso em: jul de 2020.

VAZ, M. J. M. **A produção do espaço público em florianópolis as praças e a vida urbana**. 2016. 520 f. Tese (Doutorado em Geografia). Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIEIRA, P. B. D. H. **Banco de dados das áreas verdes públicas do bairro do córrego grande - florianópolis, sc**. 2006. 83 f. Curso de Especialização em Geoprocessamento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

VIEIRA, P. B. D. H.; OLIVEIRA, F. H. D. **Análise das áreas públicas no bairro do córrego grande, florianópolis (sc)**. In: Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UNESP Rio Claro, 2009, Rio Claro. UNESP. p.1-17.

sobre tudo

O TRABALHO PEDAGÓGICO SOBRE A TEMÁTICA “DIFERENÇAS” NO ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DAS RODAS DE CONVERSA

Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber²⁸

Marilia Gabriela Petry²⁹

Caroline Guião Coelho Neubert³⁰

Resumo: Neste artigo buscamos socializar uma atividade de ensino denominada “rodas de conversa sobre diferenças”, desenvolvida no ano de 2019 com turmas de 2º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Tal atividade foi criada a partir de uma necessidade que sentíamos de pensar em formas de abordar didática e pedagogicamente a questão das “diferenças” com as crianças em sala de aula, para além de um discurso social e politicamente correto de que precisamos “incluir” e respeitar as “diferenças”. A partir dessa demanda, buscamos coletivamente planejar ações que envolvessem as crianças e, sobretudo,

²⁸ Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora de Educação Geral do CA/UFSC. Contato: dayana.schreiber@ufsc.br

²⁹ Mestre em Educação pela UDESC. Professora de Educação Geral do CA/UFSC. Contato: marilia.petry@ufsc.br

³⁰ Doutora em Educação pela UFSC. Professora de Educação Geral do CA/UFSC. Contato: carolneubert@hotmail.com

mobilizassem a reflexão e oportunizassem a fala, pois, compreendíamos que esse assunto merecia uma abordagem que não fosse didatizada ou sistematizada de forma clássica, como ocorre com certos conteúdos escolares. Nesse sentido, elaboramos uma metodologia em que selecionávamos um disparador ou mobilizador da conversa, um artefato cultural dirigido ao público infantil, que pudesse sensibilizar as crianças e engajá-las no diálogo conosco. Consideramos que a estratégia adotada cumpriu seu papel, pois observamos o entusiasmo e seriedade das crianças nas conversas, bem como o desenvolvimento de reflexões que possibilitaram a mudança de posturas, falas e comportamentos excludentes. Ademais, as rodas forneceram as professoras elementos para repensar a prática pedagógica de modo que todos fossem contemplados.

Palavras-chave: Diferenças; Ensino Fundamental; Interdisciplinaridade; Ação docente.

THE PEDAGOGICAL WORK ABOUT THE THEMATIC “DIFERENCES” IN ELEMENTARY SCHOOL: THE EXPERIENCE OF CONVERSATION GROUPS

Abstract: The aim of this article is to socialize a teaching activity entitled “Conversation group about differences”, implemented during the year of 2019 with second grade learners at the school Colégio de Aplicação at Universidade Federal de Santa Catarina. The activity derived from a perceived need of considering ways of approaching the theme “differences” in a didact and pedagogical way, going beyond a politically and socially correct discourse that simply poses that one needs to “include” and respect “differences”. Considering this scenario, actions that involved the children, provoked reflections and encouraged participation were collectively planned, avoiding what we felt was a traditional way of teaching. Therefore, a methodology that involved a conversation starter, a cultural artifact directed at the children, was

developed so that learners would be sensitive to the topic and willing to engage in dialogue. It is our belief that the strategy used was successful as the children's enthusiasm and focus was perceived during the conversations, as well as the development of reflections that seemed to make possible transformations in attitudes, speech and behavior previously excludent. Moreover, the conversation groups that were carried out offered the groups' teachers elements that made possible rethinking their pedagogical praxis in a way that all students were considered.

Key-words: Differences; Elementary School; Interdisciplinarity; Teacher agency.

1. Introdução

Nos últimos anos, especialmente após a disseminação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), temos visualizado em diferentes espaços sociais, dentre eles nas escolas de ensino regular, uma ampliação das discussões relacionadas a temática “inclusão”, que vem sendo acompanhada por uma defesa em torno das “diferenças”. No entanto, observamos que ao mesmo tempo em que há uma ampliação exponencial no uso desses conceitos, há uma carência de discussões acerca do que significam, ou seja, deixamos de discutir o que de fato compreendemos como “inclusão” ou o que queremos quando defendemos a “diferença”. Conforme pontuado por Franco (2002)

o que realmente significa dizer hoje que somos todos iguais? O que significa dizer hoje que somos todos diferentes? Será que esses valores – igualdade e diferença – sempre existiram ou mesmo, será que sempre foram representativos das mesmas ideias ou será que adquiriram entendimentos e representações sociais, econômicas e ideológicas diferenciadas em

função de um determinado contexto histórico?
[...] (FRANCO, 2002, p. 06).

Compreendemos que a ausência de discussões relacionadas a esse vocabulário, que adotamos inclusive em sala de aula como professores, consiste em um problema, pois tais termos não possuem um único significado, eles são constantemente recontextualizados em função de determinados objetivos e estão imbuídos de uma concepção de mundo (GRAMSCI, 1989). Conforme ponderado por Vigotski (2000, p. 33) "a palavra adquire seu sentido no contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes".

Deste modo, consideramos que dizer às crianças que precisamos “incluir” todos e respeitar as “diferenças” é um argumento que não proporcionará a esses indivíduos traçar relações com situações do seu dia a dia, ultrapassando o mero uso de uma palavra ou de um discurso que é demarcado socialmente como sendo o “correto”.

Como professoras de Educação Geral³¹, que lecionam em turmas dos anos iniciais, do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição de ensino que possui atualmente 52³² estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação consideramos ainda que as reflexões sobre “diferenças” e “inclusão” devem possibilitar que as crianças (e os adultos) percebam que não se trata de uma discussão específica sobre esses sujeitos caracterizados como público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Nesse cenário vislumbramos a problemática sobre a qual detivemos nossa análise, como desenvolver um trabalho pedagógico

³¹ No Colégio de Aplicação da UFSC, são denominadas professoras de Educação Geral, as professoras com formação em Pedagogia que atuam em turmas de 1º a 5º ano, lecionando as disciplinas de Português, Matemática e Ciências Humanas e da Natureza.

³² Dados referentes as matrículas no ano de 2020.

sobre a temática “diferenças” com crianças de 7 e 8 anos em que o foco não seja a deficiência, mas sim o reconhecimento e a compreensão das especificidades e necessidades de cada sujeito?

Consideramos que, no desenvolvimento desse trabalho pedagógico é de suma importância refletir com as crianças a temática das “diferenças” não deixando com que as especificidades dos sujeitos, sejam elas decorrentes de deficiência ou não, sejam mobilizadas para rebaixar as expectativas de aprendizagem e de participação. Compreendemos, deste modo, que é preciso construir com as crianças o entendimento de que a “diferença” não pode ser utilizada para justificar qualquer tipo de desigualdade. Muito pelo contrário, o intuito de reconhecer as necessidades de cada sujeito está em pensar estratégias para possibilitar o seu desenvolvimento.

A partir desses princípios é que norteamos o trabalho pedagógico denominado “rodas de conversa sobre diferenças”, sobre o qual trataremos nesse artigo. Essa atividade de ensino foi desenvolvida nas três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental do CA (2.ªA, 2.ªB e 2.ªC) no decorrer do primeiro semestre de 2019 buscando, por meio da experimentação, responder nossa inquietação inicial de como abordar essa temática com as crianças.

Portanto, com este artigo pretendemos socializar essa prática pedagógica desenvolvida de forma coletiva³³ e interdisciplinar e também desejamos que a nossa experiência sirva como fonte de inspiração para subsidiar o trabalho pedagógico de outros professores da Educação Básica, no sentido de lhes oferecer ideias de como trabalhar tal temática.

³³ Ao longo do texto citamos todos os profissionais e convidada que fizeram parte desse trabalho coletivo, eles foram devidamente comunicados sobre a produção e a publicação deste artigo e autorizaram o uso de seus nomes e imagem.

2. A estruturação das rodas de conversa

Partindo do desejo de realizar uma discussão com as crianças pautadas nos princípios mencionados, em reunião de planejamento nós, professoras de Educação Geral, e as professoras de Educação Especial que atuavam nas três turmas do 2.º ano listamos materiais que conhecíamos e que poderiam subsidiar as discussões a serem promovidas com as crianças. Cabe acrescentar que o CA possui uma Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional que prevê o trabalho de codocência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual professoras de Educação Especial desenvolvem trabalho pedagógico em conjunto com professoras de Educação Geral com o objetivo de garantir o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes³⁴. As docentes Ana Paula Ferraz, Fernanda Albertina Garcia e Juliana Silva dos Santos Martins atuavam naquele momento como professoras de Educação Especial nas turmas de 2º ano e foram parceiras em todas as etapas de realização da proposta que aqui apresentamos.

Após o levantamento inicial de materiais, realizado pelas professoras de Educação Geral e professoras de Educação Especial, o arquivo foi compartilhado em reunião de série com a equipe pedagógica³⁵ e os demais professores que atuavam no 2.º ano (artes visuais, teatro, música, literatura oral, libras e educação física), para que fizessem contribuições, sugestões de ampliação do material, promoção

³⁴ Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do CA/UFSC disponível em: <https://www.ca.ufsc.br/files/2015/04/Proposta_Pedagogica_Inclusao_CA_2014.pdf>. Acesso em: 06 abril 2020.

³⁵ Conforme previsto no Capítulo II do Regimento Interno do Colégio de Aplicação (Portaria Normativa n.º 002/CED/2018, de 22 de maio de 2018) a equipe pedagógica é composta pelos seguintes serviços: Assistência ao Aluno; Assistência Social; Enfermagem; Fonoaudiologia; Nutrição; Orientação Educacional; Psicologia Escolar; Supervisão Escolar; Serviço Pedagógico de Educação Especial; e Terapia Ocupacional.

de oficinas ou qualquer outra estratégia que julgassem pertinente. Tínhamos a proposição de desenvolver um trabalho interdisciplinar, de modo que tanto professores como profissionais da equipe pedagógica tivessem a oportunidade de participar desse momento de formação com as crianças e que essas, por sua vez pudessem traçar diálogos com profissionais de diferentes áreas com vistas a ampliação de seus conhecimentos.



As profissionais da equipe pedagógica que atuam nos serviços de Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, bem como a professora de Educação Física se dispuseram a desenvolver esse trabalho interdisciplinar e estruturaram, junto com as professoras de Educação Geral e de Educação Especial, os objetivos e a dinâmica das rodas de conversa que participariam. Além dos profissionais do CA entramos em contato com Ingrid Kertelen Franco Medina, estudante do curso de Serviço Social da UFSC. Ingrid nasceu com glaucoma congênito e até os 16 anos teve baixa visão, perdendo-a totalmente após esta idade. Desde o segundo semestre do ano de 2015 Ingrid conta com um ajudante: o cão-guia King.

Ao finalizarmos o contato com os interessados em participar das ações, estruturamos um cronograma para cada turma prevendo uma roda de conversa por semana que ocorreria em dias diferentes, conforme grade de horários de cada grupo. Portanto, toda semana ocorriam três rodas de conversa, uma em cada turma. As rodas eram mediadas pelas professoras de Educação Geral e de Educação Especial nas suas turmas de atuação e, nas semanas em que estava prevista a participação dos demais profissionais, estes realizavam sua proposta em três momentos/dias diferentes.


O presente artigo irá tratar mais detalhadamente de algumas dessas ações que foram efetivadas de modo interdisciplinar. Contudo, consideramos importante e necessário apresentar inicialmente o quadro com o conteúdo/material elaborado como “disparador” das

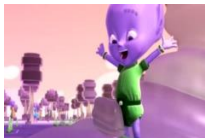
rodas de conversa, elaborado na primeira reunião de planejamento, por entendermos que pode servir como sugestão ou inspiração para professores e profissionais da educação pensarem em estratégias de discussão acerca das “diferenças” em seus locais de trabalho. No Quadro 1 apresentamos, portanto, os materiais utilizados, seguidos de suas referências e uma breve descrição do conteúdo.

Quadro 01: Materiais elencados no planejamento inicial das rodas de conversa

MATERIAIS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO
	<p>Neste livro, o autor e também ilustrador Todd Parr, elenca uma série de situações cotidianas, características físicas, condições sociais e culturais distintas, apresentando-as dentro de uma perspectiva positiva. De uma forma lúdica e divertida traz à tona discussões sensíveis como adoção, deficiência, preconceitos e tantas outras.</p> <p><i>Referência:</i> PARR, Todd. Tudo bem ser diferente. 1. Ed. São Paulo: Panda Books, 2009.</p>
	<p>O livro “Mãos de vento e olhos de dentro” do autor Lô Galasso conta a história de duas crianças, Tico e Lia. Os dois gostavam de brincar de ver as figuras que as nuvens formavam no céu, até que Tico descobre, através da sua mãe, que Lia é cega. Depois de superar um conflito se a amizade dos dois era verdadeira, Tico aprende que Lia enxerga as coisas de um jeito diferente.</p> <p><i>Referência:</i> GALASSO, Lo. Mãos de vento e olhos de dentro. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 2010.</p>

	<p>A música “Normal é Ser Diferente” de Jair Oliveira e o clipe em desenho animado celebram a diferença e a amizade.</p> <p><i>Referência:</i> https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg Tempo 3’52”</p>
	<p>“Festa nas nuvens” é um curta que conta a história de um pássaro e uma nuvem que juntos devem criar e entregar bebês animais de todas as espécies pela terra. Acontece que essa nuvem cria bebês um tanto diferentes dos demais, o que se impõe como um desafio para o pássaro que deve entregá-los as suas famílias.</p> <p><i>Referência:</i> https://www.youtube.com/watch?v=pktG7AJRL8kc Tempo 5’12”</p>
	<p>“Cadê Min e as mãozinhas” é o primeiro episódio de um desenho animado inteiramente em Libras. Min, uma garota surda, está disposta a aproximar os animais e fazê-los se entenderem, ensinando-os a falar Libras ao mesmo tempo em que buscam desvendar um mistério na floresta.</p> <p><i>Referência:</i> https://www.youtube.com/watch?v=zNCczm3jzgo Tempo 8’25”</p>
	<p>“For the birds” é um curta que retrata a disputa de passarinhos por espaço em um fio de luz até o momento em que aparece um pássaro da mesma espécie, porém extremamente maior e desengonçado. Os passarinhos deboçam do grande pássaro e tentam afastá-lo, porém, de forma inusitada, acabam sendo surpreendidos.</p>

	<p>Referência: https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg Tempo 3'25''</p>
	<p>“Porco espinho celebra a diferença e o amor” é um curta metragem que retrata uma turma de escola com diferentes espécies animais e um porco espinho que se sente excluído por conta de seus espinhos pontudos que machucam os outros e atrapalham as brincadeiras. Mas, um dia ele recebe um presente de natal muito especial que possibilita que todos se abracem.</p> <p>Referência: https://www.youtube.com/watch?v=1mVeZuB3q_I Tempo 1'25''</p>

	<p>“Ex et” é uma animação que retrata a vida de seres extra terrestres, cujo cotidiano transcorre na mais perfeita ordem, alinhamento e homogeneidade. Contudo, em meio a esse cenário, uma criança brinca e seu comportamento atrapalha a ordem vigente. Ela recebe então, como tratamento, uma pílula que a deixa com comportamento igual aos demais. Em certa altura a criança expele a pílula e recupera sua vitalidade anterior, sendo expulsa do seu planeta e enviada para um novo lar, o planeta terra.</p> <p>Referência: https://www.youtube.com/watch?v=A8BcnXmOI_s Tempo 8'33''</p>
--	---



“Cuerdas” é um curta que conta a história de duas crianças que vivem em um orfanato, uma garota chamada Maria e Nicolas um menino com paralisia cerebral recém chegado ao espaço. O filme retrata a amizade das duas crianças, construída a partir das tentativas de Maria adaptar as brincadeiras e incluir Nicolas nos momentos de lazer, uma história emocionante e cheia de ternura.

Referência:

<https://www.youtube.com/watch?v=zs0TJFWAXGA>

Tempo 10'52”

3. As rodas de conversa

Após apresentarmos as concepções que consideramos pertinentes a um trabalho sobre a temática “diferenças”, de situarmos o contexto em que se deu a atividade de ensino e quais materiais nos guiaram inicialmente, passamos agora a descrever os caminhos que as rodas de conversa tomaram, explicitando como procuramos conduzir o diálogo e o trabalho com as crianças.

3.1 TUDO BEM SER DIFERENTE!

A primeira roda de conversa teve início com a leitura do livro “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr. As professoras fizeram a leitura do livro em voz alta para as crianças, mostrando as ilustrações. Em seguida incentivaram um debate sobre as questões apresentadas pelo autor, de modo que as crianças pudessem expor suas impressões, opiniões e relatar situações cotidianas que se aproximassem daquelas narradas no livro ou então, suscitadas a partir dele.

Após esse momento de conversa e aproveitando as falas das crianças as professoras fizeram um convite à turma: que tal criarmos nossos próprios livros inspirados no de Todd Parr?

Como tarefa de casa as crianças receberam um protótipo do livro, de tamanho A4, com a mesma capa do livro por elas conhecido. Sua missão era criar frases sobre algo ou alguma coisa que consideravam tudo bem. Desse modo, cada página do livro sugeria: *Tudo bem eu.../ Tudo bem meu(minha) amigo(a).../ Tudo bem na minha escola.../ Tudo bem na minha casa.../ Tudo bem...*

Depois de criarem suas frases as crianças precisaram ilustrar o livro com desenhos, recorte e colagem de revistas, papéis coloridos ou ainda fotografias. Ao final, deveriam escrever uma pequena biografia sobre elas, enquanto autoras do livro.

As turmas tiveram o prazo de uma semana para confeccionar o livro em casa, após esse período deveria ser devolvido no dia estipulado para a roda de conversa. Nesse dia então, cada criança mostrou seu livro, compartilhando a leitura das suas frases e ilustrações. À medida que cada criança mostrava seu livro conversávamos sobre o conteúdo dele, estabelecendo proximidades e distanciamentos entre as posições de cada uma e suas experiências.

As crianças criaram frases como “tudo bem eu ser pequeno”, “tudo bem eu ser filha única”, “tudo bem meu amigo usar óculos”, “tudo bem na minha escola ter amigos de outras salas”, “tudo bem na minha escola eu andar de pé descalço”, “tudo bem na minha casa eu arrumar meu quarto”, “tudo bem na minha casa eu subir em árvores”, entre tantos outros registros próprios da infância. Cabe acrescentar que em uma das turmas uma das crianças comentou que no diálogo em sua casa sobre “diferenças” a família lhe explicou que as pessoas possuem gostos, características e ideias diferentes, mas no que diz respeito aos direitos todos deveriam ser “iguais”. Este momento foi muito interessante, pois as próprias crianças começaram a elencar o que

deveria ser igual para todos, reflexão que foi sendo ampliada com a mediação da professora.

Após esse momento coletivo cada turma organizou um varal de exposição dos livros no corredor que dá acesso as salas de aula, de modo que as demais crianças e turmas pudessem lê-los.

Figura 01: Varal dos livros expostos no corredor da escola



Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

Os livros também foram expostos em reunião participativa com a presença dos familiares, momento em que as crianças socializaram com os adultos o que haviam aprendido e realizado ao longo de um trimestre.

Num terceiro momento da roda de conversa apresentamos para as crianças a música “Normal é ser diferente” de Jair Oliveira, através do clipe disponível na internet. As crianças aprenderam a letra da música que passou a ser cantada em diferentes momentos da rotina, como o relaxamento após o recreio, roda de brincadeiras e de histórias.

Avaliamos como significativo termos iniciado as rodas de conversa com um livro que mobilizasse a fala das crianças, que as fizessem observar o seu entorno e reconhecer que as diferenças, adversidades, situações físicas e familiares distintas podem ser

discutidas e compreendidas. As crianças puderam dizer, por meio dessa proposta, que tudo bem ter “um pai de sangue e um de coração”, que tudo bem “ter uma irmãzinha com um probleminha nos pés” (deficiência física), que tudo bem “ter um pai com um sinal no rosto, de cirurgia de lábio leporino”, que tudo bem “ter pais separados e um meio irmão”, que tudo bem ter um amigo “que não fala”.

Foi oportuno também para encadear as ações que se desdobraram a partir daí, pois, não foram raras às vezes em que, transcorridos vários meses de aula, lembrávamos de algo que uma criança havia registrado no seu livro e que fazia parte da história de vida dela, possibilitando as crianças reconhecerem a si mesmas e as outras.

3.2 ORIENTAÇÃO, MOBILIDADE, SISTEMA DE ESCRITA TÁTIL E DEFICIÊNCIA VISUAL

Como já dissemos, as rodas de conversa ocorriam uma vez na semana, portanto, em paralelo a elas, vínhamos estudando muitas coisas com as crianças. Durante o 1º trimestre, as turmas de 2.º ano também estavam aprendendo sobre os cinco sentidos e a importância de cada um deles para observar o mundo a sua volta e participar das diferentes atividades da vida cotidiana, estudo esse relacionado ao projeto “Eu pesquisador³⁶”. Durante uma das propostas realizadas em uma das salas de aula, uma criança questionou: “E quando alguém não tem algum dos sentidos, como ela faz?”. Percebendo a mobilização das crianças perante a temática dos sentidos, especialmente o da visão, as professoras buscaram incluir no planejamento inicial das rodas de conversa mais informações sobre o tema, com o objetivo de possibilitar às crianças um momento de

³⁶ O projeto “Eu Pesquisador” adota a pesquisa como princípio pedagógico e consiste no projeto de ensino que é desenvolvido desde 2017 nas três turmas de segundo ano dos anos iniciais.

discussão a respeito da deficiência visual e das diferentes possibilidades de locomoção e mobilidade, bem como demonstrar que existem pessoas que leem e escrevem sem utilizar a visão.

Na primeira roda, as crianças foram convidadas a escutar a história “Mãos de vento e olhos de dentro”. Como de costume, as crianças se organizaram em círculo e as professoras fizeram a leitura do livro em voz alta, mostrando as ilustrações. Posteriormente, a turma iniciou uma conversa sobre as ideias e vivências que foram lembradas a partir da história.

A segunda roda envolveu o Braille, sistema de escrita tátil constituído pela combinação de seis pontos em relevo que permitem a formação de 63 combinações para a escrita de palavras e números.

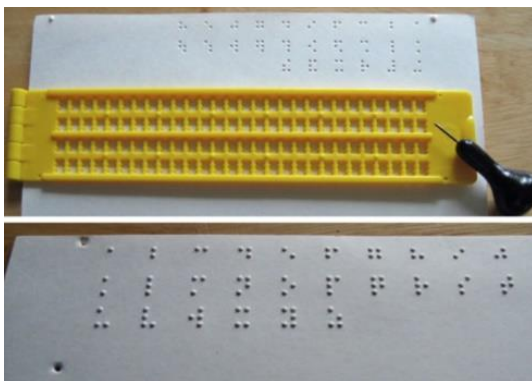
As crianças conheceram livros de literatura infantil disponíveis na biblioteca do CA escritos em Braille e também manusearam embalagens de produtos que possuíam palavras em Braille, como caixas de remédio e de alimentos.

Segundo Vigotski a escrita por meio do Braille trata-se de um “caminho psicofisiológico alternativo de desenvolvimento cultural” para a pessoa com deficiência visual (VIGOTSKI, 2011, p. 868). Deste modo, ao ensinar as crianças que sujeitos com deficiência visual podem escrever utilizando a simbologia Braille demonstramos que a ausência de um sentido, neste caso a visão, exige pensar em vias alternativas para possibilitar o alcance do mesmo objetivo, como foi o caso da escrita.

Como as crianças demonstraram curiosidade em saber “como alguém fazia os pontinhos em alto relevo na embalagem”, as professoras de Educação Especial levaram para a sala de aula uma reglete³⁷ com punção para apresentar para as crianças.

³⁷ A reglete com punção, conforme pode ser visualizada na figura 2, é um dos instrumentos para escrita Braille. Trata-se de uma régua formada por duas

Figura 02: Reglete com punção



Fonte: <http://www.escoladailha.com.br/porta1/quem-inventou-o-braile/>

Neste dia, as crianças também escreveram seu nome em Braille fazendo bolinhas de papel crepom e colando nas celas de papel que haviam sido previamente impressas pelas professoras.

Figura 03: Escrita do nome em braile utilizando papel crepom³⁸



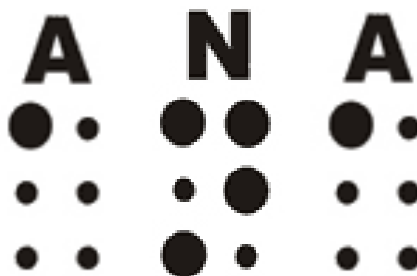
partes e que prendemos em um papel, na parte inferior estão as celas do alfabeto Braille, na parte superior o espaço para introduzir a punção (“agulha”) que irá marcar a letra ao pressionar a parte inferior da régua.

³⁸ O uso das imagens dos estudantes nos momentos das rodas de conversa e atividades a ela relacionadas foram autorizadas e o seu registro consta no cadastro dos estudantes no sistema CAPL do CA/UFSC.



Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

Figura 04: Exemplo de cela impressa com o nome da criança



Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

A partir desse contato inicial as crianças começaram a identificar a escrita em Braille em espaços sociais (como no início e no final do corrimão da entrada do colégio) e a relatar que agora sabiam o que eram “aquelas bolinhas nos números do elevador”.

O último momento dessa etapa, portanto a terceira roda de conversa em que estávamos tratando mais especificamente da deficiência visual consistiu na conversa com a Ingrid e com o seu cão-

guia, King. Para este momento da roda de conversa as crianças elaboraram previamente perguntas que gostariam de fazer para a Ingrid. As perguntas envolviam questões como “como é que o cão guia sabe aonde você quer ir?”, “como você faz as atividades do dia a dia?”, “qualquer cão pode ser cão-guia?”, “como você sabe onde tem Braille?”. Com as listas de perguntas por turma organizadas, enviamos por e-mail as questões para conhecimento da Ingrid. No dia combinado, as crianças tiveram a oportunidade de tirar as suas dúvidas.

Figura 05: Crianças com a Ingrid e seu cão-guia King



Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

3.3 DIFERENTES FORMAS DE COMUNICAÇÃO

A roda de conversa realizada em articulação com a fonoaudióloga educacional do CA, Sofia Hardman Côrtes Quintela, teve por objetivo oportunizar às crianças um espaço para reflexão sobre

diferentes formas de comunicação, demonstrando a elas que há sujeitos que se comunicam sem o uso da fala e/ou da escrita.

Compreendemos com base nos estudos de Vygotski (1997) que funções psicológicas superiores como a linguagem são imprescindíveis para que o indivíduo se aproprie do conhecimento historicamente acumulado, por isso a importância de se refletir acerca das diferentes formas de constituição da linguagem, uma vez que é por meio dela que o sujeito constrói suas relações interpessoais e também organiza seu pensamento.

Para realização da roda de conversa utilizamos dois recursos, o curta-metragem “Cadê Min e as mãozinhas” e uma apresentação de slides sobre formas de comunicação.

Primeiramente, as crianças foram convidadas a assistir ao curta-metragem que foi seguido de uma reflexão sobre seu conteúdo. Nos comentários lembraram alguns sinais em Libras e demonstraram compreender a importância dessa língua para traçar uma comunicação com pessoas surdas. As crianças do 2.º ano já vinham experimentando a comunicação por meio da Libras, uma vez que essa disciplina constitui o currículo dos 1.º e 2.º anos (assim como dos demais anos/séries dos anos iniciais), conforme previsto na Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do CA (2014). Consideramos que o fato dessa língua ter sido apresentada às crianças desde o 1.º ano do Ensino Fundamental fez com que não ocorresse um estranhamento sobre esse tipo de comunicação, o que evidencia a relevância do ensino desse conhecimento para uma efetiva interação e constituição de uma relação entre pessoas ouvintes e surdas.

O segundo momento da roda de conversa foi instigado por dois questionamentos apresentados pela fonoaudióloga por meio dos slides: “como nos comunicamos?” e “o que é comunicação?”. Discutimos com as crianças que para além da fala e da escrita, as pessoas podem se comunicar por meio da Libras, de imagens,

expressões faciais e gestos. Durante a roda de conversa uma das crianças questionou os motivos do coleguinha com diagnóstico de Síndrome de Down falar com dificuldades. Outras crianças disseram conhecer os cartões e pranchas de comunicação alternativa porque outro coleguinha, com Transtorno do Espectro Autista, também usava e fizeram questionamentos sobre o recurso.

Naquele momento compunha o quadro discente do 2.º ano quatro estudantes público-alvo da Educação Especial. Dois desses estudantes utilizavam Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), uma área da Tecnologia Assistiva (TA)³⁹ que tem por objetivo ampliar as habilidades de comunicação de sujeitos sem fala ou sem escrita funcional, ou que possuam uma defasagem entre a necessidade de comunicação e as habilidades de falar e/ou escrever (SARTORETTO; BERSCH, 2020). De acordo com Queiroz et. al. (2018, p. 292), a “CAA propicia interações comunicativas de indivíduos sem oralidade, sendo uma importante ferramenta no processo de constituição da linguagem e de interação escolar, fundamentais para o processo de aprendizagem”.

O estudante com diagnóstico de TEA, para expressar suas ideias durante as aulas, utilizava cartões impressos e pranchas de comunicação no *tablet* construídos com simbologia gráfica e palavras, o que acabava despertando a curiosidade dos demais estudantes e também dúvidas sobre o recurso. Já o estudante com diagnóstico de Síndrome de Down se comunicava principalmente por meio de gestos, sons, expressões faciais e corporais. Também se comunicava por meio de poucas palavras que, devido aos problemas de articulação na fala,

³⁹ Tecnologia assistiva é um termo utilizado para “identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência” (SARTORETTO; BERSCH, 2020).

não eram pronunciadas corretamente, o que causava estranhamento dos demais estudantes.

Observamos que durante a roda de conversa as crianças não se sentiram intimidadas em fazer questionamentos, pois o fio condutor da discussão era a comunicação e não o colega. Partimos de exemplos amplos que permitiram as crianças traçar relações com situações do dia a dia, transformando em conhecimento o que até então era visto com certo estranhamento.

Para finalizar a roda de conversa a fonoaudióloga expôs no slide a frase *“Tudo bem ser diferente. Nós podemos nos comunicar por Libras, fala, imagens, escrita, gesto, olhar e sorriso”*, e desafiou as crianças a escrevê-la fazendo uso de imagens e palavras impressas. As crianças dividiram-se em quatro grupos, sendo que cada um recebeu um envelope com as palavras e imagens embaralhadas e elas organizaram conjuntamente em um cartaz formando a frase solicitada.

Figura 6: Cartazes elaborados pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

Consideramos que a roda de conversa realizada com a mediação da fonoaudióloga e das professoras possibilitou as crianças

perceberem que diferentes recursos podem ser utilizados para se alcançar o mesmo objetivo, a comunicação. Ademais, evidenciou que todos podem se comunicar de outra forma que não apenas por meio daquela que estão habituados, compreendendo com isso que não se trata de uma situação específica dos indivíduos com algum diagnóstico de deficiência.

3.4 DIFERENTES FORMAS DE SE FAZER AS ATIVIDADES DO DIA A DIA

A roda de conversa com a terapeuta ocupacional do CA, Diane Stoffel, foi organizada com o objetivo de discutir com as crianças diferentes formas de se fazer as atividades do dia a dia, bem como a importância do ambiente estar adequado as especificidades de cada sujeito para possibilitar o desempenho de suas atividades.

Por meio dessas reflexões buscamos de maneira implícita fazer com que as crianças compreendessem a importância da acessibilidade definida na Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015) como possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Nosso foco não foi a análise do conceito “acessibilidade” e não centramos a discussão nos sujeitos com diagnóstico de deficiência ou mobilidade reduzida. Trabalhamos com a ideia de eliminar barreiras arquitetônicas e atitudinais, propondo reflexões que levassem as crianças a pensá-las em situações comuns do dia a dia.

A roda de conversa foi organizada em três momentos. No primeiro, as crianças assistiram ao curta-metragem “Porco espinho

celebra a diferença e o amor” e em seguida apresentaram oralmente suas reflexões que foram mediadas pela terapeuta ocupacional e professoras com o intuito de discutir as questões relacionadas as diferenças, a relevância do apoio dos colegas e das adaptações para que todos consigam participar das atividades do dia a dia.

A terapeuta ocupacional demonstrou exemplos de adaptações que podem ser realizadas em materiais possibilitando as crianças o manuseio de uma tesoura adaptada com mola e um lápis de escrever com engrossador, exemplos de tecnologia assistiva. Durante essa apresentação dos materiais não centramos a discussão na deficiência, ou seja, na condição do sujeito que necessita desse tipo de tecnologia assistiva, mas sim nas possibilidades de uso do recurso, demonstrando que materiais escolares, algo muito próximo dos estudantes, podem ser adaptados para garantir o uso por parte de todos.

Num segundo momento a terapeuta ocupacional projetou a Figura 6 e perguntou as crianças se o porco espinho poderia participar da brincadeira e o que poderia ser feito para que ele participasse.

Figura 07: Imagem apresentada às crianças pela terapeuta Ocupacional do CA



Fonte: <https://capinaremos.com/2014/02/04/seja-criativo/>

Houve consenso no que tange a participação do porco espinho, todos sinalizaram que ele poderia participar. Neste momento discutimos a importância das atitudes dos colegas, salientando que o primeiro passo deve ser a valorização da participação de todos, não deixando ninguém de fora da brincadeira, e que somente após essa atitude seria possível pensarmos em estratégias para possibilitar que todos participassem.

No que diz respeito as ideias para que o porco espinho participasse da brincadeira, grande parte das crianças sugeriu modificações no tipo de material de que seria feito o chapéu, por exemplo, um chapéu tipo “capacete” com material que não pudesse ser furado. Ao visualizarem a sugestão da terapeuta ocupacional (Figura 7) as crianças ficaram surpresas em perceber que seria possível o porco espinho participar da brincadeira com um chapéu feito com balão.

Figura 08: Imagem apresentada às crianças pela terapeuta ocupacional do CA



Fonte: <https://capinaremos.com/2014/02/04/seja-criativo/>

Após essa discussão a terapeuta ocupacional lançou um desafio ao grupo. Todos foram convidados, a responder por meio de desenhos ou frases, a seguinte pergunta: Como podemos adaptar a nossa escola para que todas as pessoas possam participar?

Neste momento nosso objetivo foi instigar as crianças para que relacionassem as reflexões que tinham desenvolvido sobre acessibilidade atitudinal e arquitetônica com situações do dia a dia, buscando utilizá-las cotidianamente, estendendo o que aprenderam para suas ações.

As adaptações que as crianças mais destacaram estão relacionadas a forma de fazer as atividades, pensando, por exemplo, como seria possível adaptar brincadeiras que costumam fazer na escola. Também identificamos o destaque para os aspectos atitudinais, pois sugeriram que no momento de desenvolvimento das atividades e brincadeiras todos fossem chamados a participar e que ajudassem o coleguinha quando necessário. Algumas crianças também sugeriram adaptações de ordem arquitetônica, salientando a importância de pensar na acessibilidade física para acessar os espaços da escola.

Compreendemos que por meio dessa roda de conversa foi possível construir com as crianças outro sentido para as adaptações, demonstrando que se trata de estratégias para possibilitar a participação de todos. Ademais, tivemos a oportunidade de trabalhar um princípio que consideramos imprescindível quando se trata da temática “diferenças”, que é o de reconhecer as especificidades de cada indivíduo sem utilizá-las, contudo, como justificativa para o rebaixamento das expectativas de aprendizagem e/ou participação. Buscamos demonstrar às crianças que as especificidades de cada sujeito nos oferecem elementos para pensar em estratégias de adaptações para que esses avancem em termos de conhecimento e participação e não o contrário. Ao fazermos isso tínhamos o intuito de evidenciar que o meio, o contexto, quando pensado e preparado para atender as

especificidades do sujeito pode modificar qualitativamente o seu desenvolvimento.

3.5 ESPORTES E BRINCADEIRAS ADAPTADAS

A roda de conversa que contou com a participação da professora de Educação Física do CA, Daniela Schwabe Minelli, foi dividida em dois momentos. Primeiramente, as crianças participaram de uma vivência de esportes adaptados na pista de atletismo no Centro de Desportos (CDS) da UFSC mediada pela professora Daniela, professoras de Educação Especial e acadêmicos do curso de Educação Física da UFSC⁴⁰.

A vivência iniciou com uma conversa sobre esportes adaptados e foi seguida por três atividades organizadas no formato de circuito, no qual as crianças realizaram salto em distância vendado, corrida em cadeira de rodas e arremesso de peso sentado (Figura 8).

Figuras 09 e 10: Registro de duas atividades realizadas no circuito



⁴⁰ Essa vivência foi apresentada pelas professoras Daniela Schwabe Minelli e Bruna Seron em conjunto com o acadêmico Pedro Henrique Hoffmann, no I Congresso Catarinense de Educação Especial que ocorreu na UFSC em 2019. Resumo do trabalho intitulado “DIFERENÇAS” - PARCERIA ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ATLETISMO ADAPTADO e está disponível nos anais do evento.



Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

Tanto os professores quanto os acadêmicos do curso de Educação Física da UFSC avaliaram positivamente a proposta de vivência, dado o grande interesse das crianças e da possibilidade de vivenciarem uma experiência de se colocar no lugar do outro, neste caso de pessoas com deficiência que praticam esportes.

Num segundo encontro, em sala de aula, as crianças foram convidadas a assistir ao curta-metragem “Cuerdas”, momento no qual destacaram principalmente as atitudes da personagem Maria relacionando-as com as discussões traçadas nas rodas de conversa anteriores e com a vivência na pista de atletismo. Ressaltaram a importância das adaptações realizadas por Maria nas brincadeiras para proporcionar a participação do coleguinha Nicolas, personagem com diagnóstico de paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas.

A partir das ações de Maria foi possível refletir com as crianças principalmente a relevância das atitudes, demonstrando a elas que as adaptações e estratégias são possíveis de serem pensadas desde que

ocorra a aproximação e um diálogo com o coleguinha para compreender suas especificidades.

4. Considerações finais

Ao longo do primeiro semestre de 2019 realizamos 12 rodas de conversa em cada uma das três turmas de 2.º ano, totalizando desse modo 36 encontros para conversar a respeito das diferenças. Como cada uma das turmas tinha 25 estudantes, 75 crianças participaram ativamente desse processo de diálogo e construção de novas referências.

Gostaríamos de ressaltar o sentido que o trabalho ganhou por ter se constituído como uma ação coletiva, inicialmente das 06 professoras que atuavam diariamente com as crianças e, posteriormente com a participação da professora de Educação Física, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e também da Ingrid, nossa convidada. Sem dúvidas é um cenário muito profícuo poder contar com a formação e disposição de 10 profissionais para realizar um trabalho pedagógico, dispondo de tempo para reuniões de planejamento coletivo dentro de sua jornada de trabalho, bem como de livros da biblioteca escolar, computador e projetor em cada sala de aula, acesso à internet e materiais para impressão. Consideramos uma condição adequada e, inclusive, necessária para que possamos criar e atuar de forma mais coletiva. Contudo, esperamos que a ausência de alguns desses elementos não seja impeditiva para que o espírito das rodas de conversa contagie profissionais da educação desejosos de discutir com seus estudantes os caminhos para uma sociedade mais igualitária.

Ao retomarmos os registros que tínhamos para a escrita desse artigo, lamentamos não termos conseguido registrar de modo mais sistemático as falas das crianças, pois, cada uma delas abriria uma janela para contemplarmos e discorrermos sobre como elas percebem e

significam suas vivências e, como o espaço das rodas possibilitou acolher essas percepções e direcionar o olhar e a reflexão delas para a diversidade humana enquanto potencialidade e não mecanismo de exclusão.

Pensamos que, a partir dessa experiência temos alguns elementos que nos auxiliam a responder à questão de como trabalhar a temática das “diferenças” com crianças de 7 e 8 anos. A primeira pista que julgamos importante destacar é a necessidade de se *pensar em ações de médio ou longo prazo*, compreendemos que não é possível construir novos conceitos e atitudes em apenas um ou dois momentos. Isso nos leva a segunda consideração, a temática das diferenças precisa permear todo o trabalho pedagógico e não ficar restrita a um momento específico, ou seja, só na roda de conversa, contudo, também corremos o risco de não discuti-la ao buscarmos abordá-la de forma transversal, trabalhando esses conceitos diariamente, portanto, compreendemos que é imprescindível que *haja um momento pontual* em que os burburinhos e as situações que nos saltam aos olhos diariamente possam ser tratados com cuidado. Falas como “ele não sabe”, “minha mãe disse que ele [o colega] tem uma doença”, “ela não obedece”, “coitadinho”, “não quero sentar do lado dele(a)”, “seu cabelo é feio”, entre tantas outras não devem ser desconsideradas.

Uma terceira pista parece-nos ser de que *nem sempre é interessante ou adequado iniciar a conversa tratando de situações reais vivenciadas pelas crianças*, bem como, de usá-las como exemplo para “explicar” sobre alguma questão, correndo-se o risco de expô-las. Nesse sentido, julgamos conveniente selecionar materiais diversos, como livros infantis, tirinhas, curtas metragens, músicas e/ou brincadeiras, podendo ser do universo animal ou de personagens inusitados, que trazem implicitamente questões relacionadas ao respeito, inclusão e exclusão. Defendemos que esses artefatos culturais

sejam utilizados como sensibilização e um canal de criar perguntas e não para “desvelar” o seu significado ou criar uma moral.

Vamos então a quarta pista: fazer perguntas. Mais do que dar explicações e aguardar que as crianças generalizem aquele tema que está sendo abordado, extrapolando para as suas ações como indivíduos e das pessoas do seu convívio, compreendemos que *é fundamental questioná-las e incentivá-las a questionar*. Os questionamentos podem ser dirigidos tanto no sentido de propor exercícios de alteridade “como será que o porco espinho estava se sentido?”, “como você se sentiria se vivenciasse uma situação assim?”, quanto no sentido de alargar a visão de mundo e os conhecimentos das crianças “como será que podemos conversar com outra pessoa sem falar com a nossa voz ou com a língua de sinais?”, “será que uma pessoa que usa cadeira de rodas pode jogar bola?”, “uma pessoa cega pode viver sozinha, ter autonomia e liberdade?”.

Como quinta pista concluímos ser importante propiciar momentos em *que as crianças possam fazer, experimentar e vivenciar*. Embora o diálogo seja a unidade central das práticas que propomos, é fundamental que as crianças aprendam com todo o corpo. Fazer brincadeiras adaptadas, construir o nome em Braille, usar materiais adaptados, fazer desenhos, construir livros, investigar o espaço da escola e observar se é acessível ou se há barreiras arquitetônicas, são algumas sugestões de como envolver as crianças no fazer.

A sexta e última pista que consideramos conveniente mencionar é *buscar o auxílio de outras áreas e profissionais*. Nós, professores, temos a competência de abordar de forma pedagógica qualquer assunto, temos formação e habilidade para aproximá-lo das crianças e torná-lo objeto de estudo e aprendizado, entretanto, não sabemos tudo. Precisamos nos aproximar e dialogar com profissionais e estudiosos de outros campos, não apenas da Educação Especial, mas também de estudos étnico-raciais, da Antropologia, Psicologia, Ciências

Sociais e tantas outras áreas que podem contribuir com o debate que gostaríamos de promover.

Ao chegarmos ao final da escrita desse artigo quantas novas ideias nos surgem! Certamente na nossa prática pedagógica daremos continuidade as rodas de conversa, se não nesse modelo, em outros, que fortaleçam o exercício do diálogo e da alteridade. Temos consciência de que há muitos materiais⁴¹ de qualidade que podem ser utilizados nessa tarefa e dos quais não tratamos nesse artigo. Deixamos agora o convite para você também refletir sobre o que pode ser feito na escola além de dizer às crianças que precisamos “incluir” todos e respeitar as “diferenças”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Casa Civil. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html>. Acesso em: 18 set 2020.

FRANCO, M. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: identidades e políticas de homogeneização no currículo nacional. GT 12: Currículo. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd. 25., 2002, Caxambu. **Anais**. Caxambu, ANPEd, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

⁴¹ A título de exemplo citamos dois livros infantis: MCKEE, D. **Elmer, o elefante xadrez**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009; e, PORTELA, M. **Alguém Muito Especial**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

QUEIROZ, Í da P.; MENEZES, E. da C.; SANTOS, I. M. B. dos; GOES, U. M. de; GIVIGI, R. C. do N. Validação do protocolo de avaliação neurofuncional para comunicação alternativa e ampliada. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.20, n.3, Maio-Jun. 2018. p. 291-303. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462018000300291&script=sci_arttext&tIng=pt>. Acesso em: 22 maio 2020.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistiva**: tecnologia e educação. 2020. Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/index.html>>. Acesso em 22 maio 2020.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011. p. 861-870. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2150>>. Acesso em: 22 maio 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Tomo V. Tradução Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S.A. 1997.

sobre tudo

A CARACTERIZAÇÃO DE UM PROJETO DE CINOTERAPIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luana Zimmer Sarzi⁴²

Renata Gomes Camargo⁴³

Resumo: A terapia assistida por cães, também nomeada Cinoterapia ainda é pouco explorada no que se refere ao contexto educacional. Porém, são evidentes os benefícios que o cão pode proporcionar ao ser humano, em diferentes espaços em que este animal atua como mediador das atividades (MARTINS, 2006). Com o intuito de abranger o contexto escolar desenvolve-se desde 2015 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – CA/UFSC o projeto intitulado Proposta de atividades mediadas por animais no Colégio de Aplicação a partir da Cinoterapia, com o objetivo de ofertar e pesquisar os benefícios de atividades mediadas por cães, voltadas para estudantes que apresentam alteração de fala e/ou dificuldades/distúrbios de aprendizagem em leitura e escrita. Foram desenvolvidas ao longo de 2016 e 2017 atividades mediadas por cães, para um grupo de em torno de 10 estudantes, com idade entre 6 e 10 anos, que apresentavam estas características, visando desenvolver habilidades e aprendizagens para a

⁴² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação UFSC. Contato: Luana.sarzi@ufsc.br

⁴³ Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Especial e orientadora do trabalho. Contato: renata.g.c@ufsc.br

minimização dessas dificuldades. Ao final de cada encontro, os estudantes realizavam avaliação das atividades a partir de desenhos padrões que indicavam se a atividade estava totalmente boa, parcialmente boa ou ruim. Estas avaliações foram abordadas neste trabalho de forma quanti-qualitativa e os dados foram interpretados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Percebeu-se, ao final da análise das avaliações que grande parte dos estudantes consideram as atividades totalmente boas nos dias em que o cão estava presente, o que demonstra a significação das atividades desenvolvidas a partir da intervenção cão como principal mediador da aprendizagem.

Palavras-chave: Cinoterapia. Educação. Linguagem verbal.

LA CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO PROPUESTA DE ACTIVIDADES POR MEDIO DE ANIMALES EM LA ESCUELA DE APLICACIÓN COMEZANDO DESDE LA CINOTERAPIA HASTA LA APRECIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPANTES

Resumen: La terapia mediada por perros, también denominada Cinoterapia todavía es poco explorada en lo que se refiere al contexto educativo. Pero, son evidentes los beneficios que el perro puede proporcionar al ser humano, en diferentes espacios en que este animal actúa como mediador de las actividades (MARTINS, 2006). Con el fin de abarcar el contexto escolar se desarrolla desde 2015 en el *Colégio de Aplicação* de la *Universidade Federal de Santa Catarina - CA / UFSC* el proyecto titulado *Proposta de atividades mediadas por animais no Colégio de Aplicação a partir da Cinoterapia*, con el objetivo de ofertar y buscar los beneficios de actividades mediadas por perros, dirigidas a estudiantes que presentan alteración de habla y / o dificultades / disturbios de aprendizaje en lectura y escritura. Se desarrollaron a lo largo de 2016 y 2017 actividades mediadas por perros, para un grupo de alrededor de 10 estudiantes, con edad entre 6 y 10 años, que presentaban estas características, buscando desarrollar habilidades y aprendizajes para la minimización de estas dificultades. Al final de cada encuentro, los estudiantes realizaban evaluación de las actividades a partir de diseños que indicaban si la actividad estaba totalmente buena,

parcialmente buena o mala. Estas evaluaciones se abordaron en este trabajo de forma cuantitativa y los datos se interpretaron sobre la base del análisis de contenido (BARDIN, 2011). Se percibió al final del análisis de las evaluaciones que gran parte de los estudiantes consideran las actividades totalmente buenas en los días en que el perro estaba presente, lo que muestra la significación de las actividades desarrolladas a partir de la intervención del perro como principal mediador del aprendizaje.

Palabras-clave: Cinoterapia. Educación. Lenguaje verbal.

1. Introdução

A Terapia Assistida por cães, também chamada de Cinoterapia, a educação e as atividades assistidas por cães estão relacionadas às ações que contam com a mediação do cão (DUQUE, 2011). Os estudos relacionados à esta prática são relativamente recentes, apesar dos relatos da relação dos seres humanos com os cães e dos seus benefícios serem muito antigos (DOTTI, 2006). No Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – CA/UFSC- é desenvolvido o projeto de pesquisa e extensão intitulado: Proposta de atividades mediadas por animais no Colégio de Aplicação a partir da Cinoterapia. Utiliza-se o termo atividades para abranger as duas formas de trabalho que são realizadas: educação e terapia, que não são apenas recreativas, mas tem finalidade educativa e/ou terapêutica e são planejadas e conduzidas por profissionais capacitados.

Esse projeto tem por objetivo geral oferecer e pesquisar os benefícios de propostas que contam com a mediação do cão, voltadas para crianças que apresentam alteração de fala e/ou dificuldades/distúrbios de aprendizagem em leitura e escrita, que compõem a linguagem verbal. Como trata-se de um projeto de pesquisa e extensão, os objetivos específicos diferenciam-se, àqueles relacionados à extensão voltam-se às atividades mediadas com o cão e

os outros à investigar os benefícios dessas práticas.

O projeto tem caráter interinstitucional, sendo que as suas atividades são desenvolvidas em duas instituições, as quais firmaram uma parceria de trabalho. São elas: CA/UFSC, na cidade de Florianópolis/SC e, no Serviço de Atendimento Fonoaudiológico, da Universidade Federal de Santa Maria –SAF/UFSCM-, na cidade de Santa Maria/RS.

O projeto ocorre há cinco anos no CA/UFSC e está registrado no Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão- SIGPEX- UFSC. Para o desenvolvimento das suas atividades tem a aprovação do Colegiado no CA/UFSC, do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP-UFSC) e da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA – UFSC).

Durante a trajetória do projeto no colégio, a equipe executora avaliou estudantes com dificuldades, indicados pelos professores para participação no projeto. Foram realizadas devolutivas quanto a estas avaliações tanto para os professores, quanto para os pais ou responsáveis das crianças. A ação principal do projeto é o desenvolvimento de atividades com base na Cinoterapia para os estudantes participantes, porém, além dessas, foram realizadas formações voltadas para a comunidade escolar e extra escolar.

Como problemáticas centrais deste artigo têm-se: como se sistematiza um projeto com atividades assistidas pelo cão? Que tipos de atividades foram oferecidas e como os estudantes as avaliam? Os objetivos do artigo consistem em caracterizar o projeto de pesquisa e extensão e seus benefícios gerais, a partir da descrição e análise dos registros feitos no diário de campo combinados com resultados da avaliação semanal, feita pelos estudantes, acerca das atividades desenvolvidas no CA/UFSC.

2. Metodologia

O projeto que embasa a escrita deste artigo tem a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e na Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) – UFSC. Os dados que compõem este trabalho referem-se às ações desenvolvidas nos anos de 2016 e 2017.

Os resultados analisados provêm da descrição dos registros feitos no diário de campo combinados com as respostas, da avaliação da satisfação em relação às atividades do projeto, feita por estudantes sobre cada encontro que participaram. Eles eram crianças e tinham idades entre 6 e 10 anos, utilizando-se dos critérios propostos pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2006) e, apresentavam alterações de fala e/ou dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Os estudantes quando participaram no projeto estavam frequentando os anos iniciais do ensino fundamental no CA/UFSC.

Destaca-se a abrangência da pesquisa e da extensão universitária, tanto no âmbito das ações oferecidas para a comunidade, quanto na busca de que estas atuem na solução dos seus problemas (CARVALHO, 2009). Para tanto, a equipe do projeto efetivou parcerias com outras instituições que atuam na comunidade, no caso do CA/UFSC com profissionais voluntários do Corpo de Bombeiros e da Polícia Civil.

A apresentação e a discussão dos resultados estão organizadas em dois eixos. São eles: breve apresentação do histórico do projeto e caracterização do projeto a partir de exemplos de atividades com foco nas avaliações das atividades feitas pelo público envolvido.

A proposta deste trabalho segue a abordagem quantitativa, os dados relativos às ações registradas em diário de campo e as avaliações dos estudantes participantes do projeto foram interpretados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Este tipo de análise permite que se tenha a compreensão aprofundada dos possíveis sentidos observados na categorização dos dados.

3. Resultados e discussão

Os novos modos de intervenção com a participação de animais têm mostrado aos profissionais tanto da saúde, quanto da educação, alternativas diferenciadas para o desenvolvimento de habilidades e aumento da qualidade de vida dos indivíduos (FERREIRA, 2011). O cão, para além de atuar como mediador das atividades, auxilia na interação entre os participantes, crianças e profissionais, qualificando amplamente a audição, as expressões faciais, a escrita, a fala e o tato, aspectos importantes para o uso e aperfeiçoamento da linguagem verbal (fala, leitura e escrita) (KAWAKAMI, NAKANO, 2002).

Os estudos mais frequentes sobre Cioterapia são relacionados aos benefícios, referente à bem estar e promoção da saúde, em públicos como adultos hospitalizados e idosos institucionalizados (E. CHERNIACK, A. CHERNIAK, 2014; LA FRANCE, GARCIA, LABRECHE, 2007). Já os trabalhos sobre Cioterapia em outros tipos de ações são pouco comuns e ainda mais, aqueles propõe atividades para desenvolvimento da linguagem de crianças (LEWIS, 2003), assim evidencia-se a relevância do projeto que embasa este trabalho.

A prática de atividades mediadas com cães desenvolvidas no CA/UFSC iniciaram em 2016, com a avaliação de 23 estudantes, indicados pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com base no público-alvo do projeto. Essa avaliação foi composta pelos seguintes aspectos: linguagem oral, consciência fonológica, leitura e escrita e triagem auditiva. Posteriormente, ocorreram encontros semanais com 10 estudantes selecionados para participar do projeto.

A significação das aprendizagens foi dada principalmente a partir interação das crianças com os cães e das dúvidas e curiosidades que surgiam à medida que os encontros transcorriam. O vínculo destas com os cães foi o principal elemento instigador para a sua participação efetiva. Essa relação com os cães pode ser observada na Figura 1:

Figura 01, 02 e 03: Fotos de atividades desenvolvidas no projeto em 2016 e 2017



Fonte: acervo do projeto.

Os resultados deste projeto podem ser evidenciados, dentre outros, pela análise das avaliações que são realizadas pelos estudantes, que é o foco deste artigo, bem como nos benefícios gerados para os

participantes e na relação formativa e articulação de diferentes saberes dos profissionais envolvidos. Destaca-se que a ampliação na diversificação das atividades a partir do perfil e das habilidades de cada cão participante é um dos principais fatores da amplitude desses benefícios.

Esses aspectos refletem diretamente no desenvolvimento dos estudantes no que se refere a oralidade, a leitura e a escrita, uma vez que, mediados pelo cão, participam ativamente das práticas propostas. Assim, durante as atividades de Cinoterapia a criança realiza trocas comunicativas e diversas produções relativas à linguagem verbal.

No âmbito da discussão sobre a importância do favorecimento da linguagem, entende-se que esta é um meio de comunicação amplo que, tem nas palavras escrita e falada, bem como na leitura (linguagem verbal), formas privilegiadas de comunicar e interagir, pela infinidade de possibilidades que essas trazem à comunicação. Ainda, a linguagem é composta por gestos e imagens (linguagem não verbal), dentre outros elementos que também tem função comunicativa (CAVALHEIRO et al., 2013; JAKUBOVICS, LEME, 2012).

Acredita-se que a qualificação do desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes, nas áreas abordadas nas atividades do projeto, pode estar associada a maximização das memórias adquiridas (IZQUIERDO, 1988; FIDLER, 2016). Tal percepção justifica-se no fato de que durante o contato com o animal, a carga emocional e/ou afetiva desta interação facilita que as essas sejam estabelecidas, o que torna as atividades mais significativas (DOTTI, 2006; ABRAHÃO, CARVALHO, 2015). Este aspecto fica evidente no registro das avaliações realizadas pelos estudantes das atividades de Cinoterapia, que refletem a motivação para a aprendizagem em virtude da presença do cão.

Ao final de cada encontro, era solicitado aos estudantes participantes que fizessem uma avaliação da(s) atividade(s) realizadas no dia. Este registro era feito por meio de um desenho padrão, com

expressões faciais indicando que a atividade tinha sido “totalmente boa” ou “parcialmente boa” ou “ruim”, aqueles que quisessem também poderiam fazer algum comentário escrito. Exemplos dessa avaliação podem ser observados na Figura 2:

Figuras 02, 03, 04 e 05: Exemplos de registros da avaliação dos encontros realizados pelos estudantes



Fonte: acervo do projeto.

Em uma análise geral, verificou-se que a maior parte dos estudantes registraram a cada dia de Cinoterapia, o desenho que indicava que a atividade havia sido “totalmente boa”. Este aspecto está elucidado no gráfico abaixo (Gráfico 1), com a análise quantitativa a partir da apresentação da estatística descritiva dos dados de 10 encontros realizados em 2016:

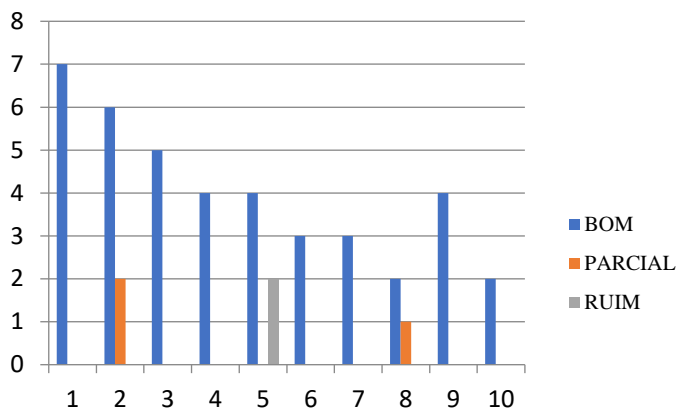


Gráfico 01: Avaliação dos estudantes das atividades de Cinoterapia realizadas em 2016

A partir da interpretação do gráfico verificou-se que os estudantes participantes do projeto avaliaram que as atividades realizadas foram na maior parte das vezes “totalmente boas”. Foram raras as avaliações “parcialmente boas” ou “ruins” das atividades. A partir da análise de conteúdo do diário de campo verificou-se que, essas avaliações negativas foram registradas em momentos que, por algum motivo externo, o cão não pode estar presente ou chegou após o encontro já ter iniciado. Esse aspecto mostra-se muito positivo, pois demonstra o envolvimento e o vínculo das crianças com o cão.

Como exemplos de ações desenvolvidas que tiveram a melhor avaliação pelos estudantes, temos àquelas realizadas em 10 de outubro e 21 de novembro de 2016. No dia 10 de outubro realizou-se a atividade de entrega de cartas que as crianças haviam produzido para os cães do projeto, essa entrega envolveu uma brincadeira de esconde-esconde, em que cada um escondia-se portando um brinquedo e a sua carta e, o cão, por meio do faro devia lhe encontrar. Ao encontrar o estudante, o cão latia 10 vezes e para ganhar a premiação (jogar o brinquedo para o

cão pegar), voltando ao ponto de encontro, a criança apresentava a carta que havia produzido para o cão e para os demais colegas.

Os objetivos dessa atividade centraram-se em: instigar a atenção e o planejamento dos estudantes; desenvolver a linguagem oral e trabalhar com habilidades lógico-matemáticas. Estes aspectos foram qualificados à medida em que os estudantes buscaram estratégias para se esconder nos locais delimitados para a realização atividade, passar por vários lugares antes de esconder para enganar o faro do cão e tornar a atividade mais interessante, direcionar a atenção ao número de latidos do cão para só então premiá-lo e por fim apresentar oralmente sua carta para os cães e seus colegas.

A atividade do dia 21 de novembro de 2016 objetivou: instigar a atenção, o planejamento e a memória verbal. Iniciou-se esta atividade a partir da memória verbal, recordando juntos o nome dos cães, dos colegas e do condutor do cão.

Posteriormente, os estudantes foram convidados a realizar a figuração com o cão, que consiste em fazer um som específico associado à movimentos corporais para chamar a atenção do animal, logo após a pessoa se esconde e o cão deve encontrá-la, devendo planejar e manter-se atento durante toda a execução da figuração. Cada um escolheu um som para falar ao cão durante a atividade, o condutor trouxe como exemplo o som “prprprpr” e todos tentaram pronunciá-lo em conjunto, para aprender estes fonemas, no entanto algumas crianças precisaram substituir o som, devido à dificuldade de pronunciar este encontro consonantal “pr”.

Na figuração realizada neste dia, o estudante deveria produzir o som e pular em frente ao cão para chamar sua atenção, posteriormente esconder-se atrás de alguma árvore ou objeto, ao encontrá-la o cão deveria latir dez vezes para ser premiado (ganhar o brinquedo). Para além da qualificação da linguagem, essa atividade foi significativa para os estudantes no que se refere a sua percepção de coletividade, uma

vez que, quando alguém apresentava dificuldade de produzir o som da figuração, os demais ajudavam e esse era produzido coletivamente, neste sentido favorecendo a qualificação da capacidade de interação social dos estudantes, instigados pela presença do cão (SQUILASSE, SQUILASSE JÚNIOR, 2018; MACHADO et *al.*, 2008).

Percebeu-se que os objetivos da atividade foram cumpridos com êxito. Os estudantes passaram a apresentar intencionalidade e desprender de muita atenção e memória para cumprir todos os passos, além disso estavam atentas para ajudar os colegas sempre que necessário, bem como qualificaram sua linguagem oral por meio da produção dos fonemas utilizados na figuração.

Ao longo da realização da atividade mediada pelo cão, percebe-se que os estudantes apresentam maior receptividade e interesse pelo que está sendo proposto. Isso acontece em virtude da referência social e emocional que o cão se torna para a criança, que passa a mostrar um nível maior de atividade e de atenção do que quando o cão não está presente (ABRAHÃO, CARVALHO, 2015; DOTTI, 2006).

Em 2017 as avaliações dos estudantes participantes também foram muito positivas no que se refere às propostas de atividades a serem realizadas com o cão. Abaixo está o Gráfico 2, que contém a análise quantitativa destas avaliações, a partir da apresentação da estatística descritiva, seguida da análise de conteúdo dos dados:

Gráfico 02: Avaliação dos estudantes das atividades de Cinoterapia realizadas em 2017

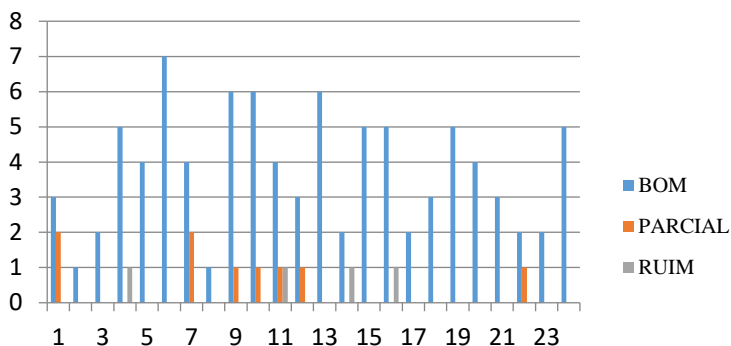


Gráfico 02: Avaliação dos estudantes das atividades de Cinoterapia realizadas em 2017

A partir da interpretação do gráfico verificou-se que os estudantes participantes do projeto avaliam que as atividades realizadas foram, novamente, na maior parte das vezes, “totalmente boas”. Foram raras as avaliações “parcialmente boas” ou “ruins”. A partir da análise de conteúdo dos diários de campo, aborda-se como exemplos de atividades desenvolvidas que tiveram a melhor avaliação pelos estudantes, àquelas realizadas em 24 de Abril e em 19 de Junho de 2017.

No dia 24 de Abril realizou-se uma atividade com o objetivo de instigar a atenção e a memória, bem como, favorecer as habilidades de consciência fonológica, por meio da rima. A consciência fonológica compõe uma série de habilidades que envolvem aspectos como a percepção do tamanho das palavras, a semelhança entre os sons de cada palavra (sons iniciais, rimas etc.), assim como, a combinação das sílabas e de seus sons para formar diferentes palavras (PESTUN et al., 2010; CIELO, 2001).

Esses aspectos da linguagem, se desenvolvem gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da

língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis. Assim, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2000).

Discutiu-se o conceito de rima a partir de palavras previamente trabalhadas, em um encontro anterior, assim cada estudante escolheu uma dessas palavras conhecidas e para selecionar três novas palavras que rimassem com essas. Posteriormente realizou-se no espaço aberto, uma quadra com gramado do CA/UFSC, uma atividade com o cão, em que foi possível rememorar os comandos para cada tipo de ação do animal. Para alguns comandos dados ao cão, as crianças deveriam encontrar uma rima para aquela palavra e consolidar coletivamente o conceito trabalhado.

Com esta atividade foi possível qualificar a consciência fonológica e também a cooperação entre todos. Alguns estudantes relacionavam os sons iniciais das palavras ao invés dos sons finais, que caracteriza a rima, assim, os demais ajudavam a lembrar o que é a rima e buscar as palavras que rimavam.

No encontro do dia 19 de Junho de 2017 objetivou-se trabalhar a consciência fonêmica através de sons de animais. Cada estudante sorteou um animal e foi até a frente do grupo produzir o som que este animal faz (exemplos: sapo- croc croc, abelha- zzzz, gafanhoto- cri cri, porco- roinc roinc) os demais deveriam adivinhar qual era o animal que o colega sorteou e pensar em palavras que iniciavam com o mesmo som (exemplo: cri cri – criança). Posteriormente, na área externa do CA/UFSC, os estudantes fizeram a figuração para o cão, a partir dos sons dos animais sorteados.

A atividade foi muito significativa no que se refere ao seu objetivo principal, assim como, novamente, no favorecimento do senso de coletividade, uma vez que, era papel de todos pensar em palavras que começassem com o mesmo som. O cão foi um mediador muito

importante neste processo já que a finalidade da atividade era realizar uma figuração, com a exploração de sons diferentes daqueles que o cão já estava habituado, configurando uma nova aprendizagem também para ele.

O estabelecimento do vínculo dos estudantes com o cão e a sua interação foi o elemento instigador para a sua participação efetiva durante os encontros. Desta forma, as aprendizagens foram qualificadas e significadas, com a postura concomitante dos estudantes, como aprendizes e atuantes nos ensinamentos/comandos dados ao cão.

Neste contexto, percebe-se avanço dos estudantes quanto às habilidades relacionadas à linguagem verbal, a consciência fonológica, bem como, nas habilidades sócio emocionais e sócio interacionais, pois são instigadas: a autoestima, a autonomia, a segurança, a espontaneidade, a interação social e a pró-atividade em relação à colaboração com os colegas nas atividades, logo a capacidade de socialização desses é fomentada pela relação com o cão (MACHADO, et al. 2008; KAWAKAMI, NAKANO, 2002). Especificamente quanto à linguagem oral das crianças, que foi favorecida por meio da apresentação de seus trabalhos para os colegas e para o cão e a ampliação do trabalho colaborativo (atividades em grupo).

De modo geral, com base na análise dos registros dos encontros feitos no diário de campo, demonstrados pela apresentação e discussão das atividades abordadas neste artigo, são diversos os benefícios proporcionados aos participantes do projeto. Esses benefícios tornam-se ainda mais meritórios, ao serem observadas as avaliações feitas pelos estudantes sobre cada encontro, pois verifica-se que, ao mesmo tempo em que são minimizadas as suas dificuldades e qualificadas algumas habilidades ou capacidades, com a participação no projeto, eles estimam muito as atividades que são oferecidas.

4. Considerações finais

Como abordado na introdução deste trabalho, as pesquisas envolvendo as atividades mediadas por animais ainda são restritas, assim faz-se necessário a continuidade de estudos que se proponham a pesquisar esta prática. Buscando elucidar os benefícios dessa prática, vem-se desenvolvendo as ações do projeto de pesquisa e extensão Proposta de atividades mediadas por animais no CA/UFSC a partir da Cinoterapia, os quais os dados embasaram a escrita deste artigo.

Ao longo dos encontros realizados no projeto, os estudantes puderam experienciar, no contato com o cão, diferentes maneiras de desenvolver a oralidade, a leitura, a escrita e a consciência fonológica, além das funções executivas de atenção e memória. As atividades realizadas, apresentaram objetivos referentes às especificidades do grupo e que, muitas vezes, assemelham-se às desenvolvidas em sala de aula, no entanto, são significadas pela presença do cão, que traz conforto, segurança e favorece a aprendizagem.

Na análise e discussão dos dados verificou-se que as ações do projeto têm sido bastante valorosas para os estudantes. A satisfação geral desses, está ilustrada nas avaliações que realizaram dos encontros e sistematizadas nos gráficos apresentados neste artigo. Logo, para além dos benefícios observados pela equipe, verifica-se o notável bem-estar sentido pelos estudantes ao participarem dos encontros, que é um dos benefícios proporcionados pelas práticas embasadas na Cinoterapia, além de incidir positivamente em outras habilidades, como as sócio emocionais e as sócio interacionais, que por fim refletem expressivamente nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento global.

Referências

ABRAHÃO, F. CARVALHO, M. C. C. Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial - uma revisão bibliográfica. **Revista Científica Digital da FAETEC**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 1º semestre, 2015. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/19081374-Educacao-assistida-por-animais-como-recurso-pedagogico-na-educacao-regular-e-especial-uma-revisao-bibliografica.html>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. p. 7-24. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 maio 2017.

CARVALHO, S. M. S. Reflexões sobre a extensão na universidade pública brasileira. **Participação**, Brasília, n. 16, 2009. p. 12-20. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/24317>>. Acesso em: 15 maio 2017.

CAVALHEIRO, L. G. C.; BRANCALIONI, A. R.; KESKE-SOARES, M. Perfil comunicativo de crianças com desenvolvimento fonológico normal e com desvio fonológico. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 3, São Paulo, 2013. p. 359-367. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/17726/0>>. Acesso em: 15 maio 2017.

CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. 2001. . Tese (Doutorado em Letras)- Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2001.

E. P.; CHERNIACK, A. R, CHERNIACK. The benefit of pets and animal-

assisted therapy to the health of older individuals. **Current Gerontology and Geriatrics Research**, Londres, 2014. p. 1-9. Disponível em: <<https://www.hindawi.com/journals/cggr/2014/623203/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

DOTTI, J. **Terapia & Animais**. Osasco (SP): Noética, 2006.

DUQUE, J. A. V. Actividades y terapia asistida por animales desde la mirada del modelo de ocupación humana. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**, Chile, v. 11, n. 1, 2011. p. 1-10. Acesso em: <<https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

FERREIRA, J. M. A cinoterapia na APAE de SG: um estudo orientado pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 7, jan./jun. 2012. p. 98–108. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/index>. Acesso em: 15 maio 2017.

JAKUBOVICZ, R., LEME, M. P. **Exercícios de linguagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

KAWAKAMI, C. H.; NAKANO, C. K. Relato de experiência: terapia assistida por animais (TAA)-mais um recurso na comunicação entre paciente e enfermeiro. **Proceedings of the 8. Brazilian Nursing Communication Symposium**, São Paulo, 2002. p. 1-7. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000052002000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 maio 2017.

LAFRANCE, C.; GARCIA IJ, LABRECHE J. The effect of therapy dog on the communication skills of an adult with aphasia. **Journal of Communication Disorders**, v. 40, n.3, 2007. p. 215-224. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/files/u47/LaFrance_et_al.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

LEWIS, N. Ruby goes to school: using therapy dogs as treatment assistants. **The ASHA Leader**, Estados Unidos, v. 8, n.17, 2003. p.12–13.

MACHADO, J. A. C. et al. Terapia assistida por animais (TAA). **Revista Científica Eletrônica de Medicina Veterinária**, Garça, v. 6, n 10, jan. 2008.

Disponível em: <<https://bit.ly/2K0OX9E>>. Acesso em: 15 maio 2017.

MARTINS, M. F. Animais na escola. In.: DOTTI, J. **Terapia & Animais**. Osasco(SP): Noética, 2006.

PEREIRA, M. J. F.; PEREIRA, L.; FERREIRA M. L. Os benefícios da terapia assistida por animais: uma revisão bibliográfica. **Saúde coletiva**, São Paulo, v.4, n 14, 2007. p. 62-66. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/842/84201407.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

PESTUN, M. S. V.; OMOTE, L.C. F.; BARRETO D. C. M.; MATSUO, T. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan. 2010. p. 95-104. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100011>>. Acesso em: 15 maio 2017.

SQUILASSE, A. F.; SQUILASSE JUNIOR, F. T.; Intervenções assistidas por animais: considerações gerais. **Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP**. São Paulo: Conselho Regional de Medicina Veterinária, v. 16, n. 2, 2018. p. 30-35. Disponível em: >https://www.crmvsp.gov.br/site/revista_edu_cont.php>. Acesso em: agosto de 2019.

sobre tudo

A ATUAÇÃO COLABORATIVA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL EM ESCOLAS REGULARES

Rogers Rocha⁴⁴

Diego Machado da Silva⁴⁵

Lourival José Martins Filho⁴⁶

Resumo: O presente artigo procurou relacionar a atuação do Intérprete Educacional de forma colaborativa com o professor regente e com o professor do Atendimento Educacional Especializado em escolas regulares. Para isso, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica reflexiva, conceituando a surdez e o bilinguismo para surdos. Procurou-se definir o surdo como um sujeito social e cultural numa perspectiva bilíngue pertencente tanto em escolas bilíngues para surdos quanto em escolas regulares. Conclui-se que nas escolas regulares a atuação do Intérprete Educacional deve-se desenvolver de forma colaborativa com professores regentes tanto sobre aspectos tradutórios e interpretativos quanto na mediação de informações sobre o aluno surdo e

⁴⁴ Doutorando em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Intérprete Educacional do Colégio de Aplicação – UFSC. Contato: rogers.rocha89@gmail.com

⁴⁵ Graduando em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Florianópolis-SC. Contato: d.machado81@yahoo.com

⁴⁶ Professor Titular da Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Contato: lourivalfaed@gmail.com

com professores do Atendimento Educacional Especializado (Libras e Língua Portuguesa) no sentido de suporte linguístico considerando os conteúdos das diversas disciplinas ministradas no itinerário formativo.

Palavras-chave: Intérprete Educacional, escola inclusiva, ensino colaborativo.

LA ACTUACIÓN COLABORATIVA DEL INTÉRPRETE EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS REGULARES

Resumen: El presente artículo buscó relacionar el desempeño del Intérprete Educativo de manera colaborativa con el profesor principal de la clase y con el profesor del Servicio Educativo Especializado. Para ello, se utilizó como metodología la revisión bibliográfica reflexiva, conceptualizando la sordera e el bilingüismo para sordos. Intentamos definir al sordo como sujeto social y cultural en la perspectiva bilingüe pertenecientes tanto en escuelas bilingües para sordos como en escuelas regulares. Se concluye que en las escuelas regulares la actuación del Intérprete Educativo se debe desarrollar de manera colaborativa con el profesor principal tanto sobre aspectos traslacionales como interpretativos, así como en la mediación de información sobre el alumno sordo y con los profesores del Servicio Educativo Especializado (Libras y Lengua Portuguesa) como apoyo lingüístico considerando los contenidos en diferentes asignaturas impartidas en el itinerario formativo.

Palabras-clave: Interprete educativo, escuela inclusiva, enseñanza colaborativa.

1. A visão normalizadora e antropológica sobre a surdez

É importante considerarmos que, historicamente, se constituíram diferentes maneiras de se olhar às pessoas surdas. Diferentes vertentes se guiaram pela ênfase em aspectos biológicos,

clínicos, sociais, políticos e/ou culturais para compreender e definir quem seriam “as pessoas com algum grau de perda auditiva”. Assim, ao lidarmos com textos e demais registros históricos, precisamos considerar os diversos sentidos atrelados, época após época, ao campo da educação de surdos.

Dentre essas diferentes maneiras de se conceber e lidar com a questão da surdez, duas visões opostas se destacam. A primeira delas, e a mais antiga, é a visão normalizadora da surdez, conhecida também como visão clínica, médica e/ou patológica. E a mais recente é a visão antropológica da surdez, conhecida também como visão cultural. Abordaremos as características gerais desses dois modos de lidar com a surdez, já que a visão que assumimos terá impacto em nossas reflexões sobre a atuação do intérprete educacional junto às pessoas surdas.

2. A visão normalizadora: pressupostos e implicações

Por muitos anos, o surdo foi classificado como incapaz, inapto e até mesmo como inumano. Na perspectiva clínica, os surdos eram incumbidos da responsabilidade de recuperar a sua “saúde”, já que por possuir um problema clínico tem que almejar sua cura, isto é, uma busca constante para normalizar o corpo físico. As pessoas são reduzidas à sua deficiência, e os surdos passam a ser caracterizados por aquilo que os falta, enfatizando o aspecto clínico-terapêutico e visando à reabilitação física. Nessa perspectiva...

Considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas; a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. Os surdos são considerados

doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala. (SKLIAR, 1997, p.113).

A limitação dos surdos como concebido na área da saúde, eles são compreendidos como alguém que possui uma doença que deve ser tratada e curada pelo otorrinolaringologista e pelos demais profissionais da Fonoaudiologia e da Medicina. Os “corpos surdos” devem ser resgatados por meio da recuperação da audição. Além disso, o que conduz essas concepções e intervenções clínicas sobre os “corpos surdos” é à busca pela normalização, ou seja, pelo alcance de uma padronização que molde os surdos ao modelo ouvintista⁴⁷. Isso se faz indispensável porque pressupõe-se que os surdos estão em desvantagem em relação aos ouvintes e que, portanto, precisam igualar-se a eles. Assim, objetiva-se o “disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (SKLIAR, 1998, p. 10).

Se considerarmos a questão da visão do humano enquanto um “corpo produtivo”, podemos entender certos mecanismos da sociedade capitalista em que foco do desenvolvimento é o capital e, conseqüentemente, o desenvolvimento de mão-de-obra. Sendo assim, os surdos, por serem considerados potencialmente incapazes de uma vida normal e não plenamente produtivos, devem, numa perspectiva patológica, serem curados para que possam atuar satisfatoriamente no mercado de trabalho, contribuindo com o desenvolvendo social e com a obtenção de lucro. Neste sentido, o sistema capitalista valoriza o ouvinte sem deficiência tornando-o o padrão hegemônico de referência de profissionais produtivos. Assim, almeja-se a cura dos “corpos

⁴⁷ “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p.15)

surdos”, já que eles só se tornarão cidadãos produtivos e valorizados se se tornarem “corpos ouvintes”.

Historicamente, se sabe que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-linguística, etc.), mas deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa Surda se desenvolve (SÁ, 2002, p. 48).

Portanto, a visão normalizadora restringe-se a visão do surdo enquanto um corpo doente e incompleto, o qual deve ser normalizado, ignorando, por sua vez, os aspectos sociais e antropológicos, assim como o fato de os surdos serem seres humanos com demandas e necessidades comuns aos demais não surdos. A perspectiva normalizadora tem como modelo o “ouvir e o falar”, utilizando recursos tecnológicos e cirurgias clínicas para que se possa recuperar a audição e desenvolver a fala vocal. Assim, o implante coclear, os aparelhos auditivos, próteses etc são centrais para reparar ou curar a patologia da surdez. Se um corpo necessita de recursos para se “normalizar”, é porque ele é deficiente, ou seja, necessita de reabilitação. Pode-se dizer que, nesta visão, quem controla o corpo surdo é a sistema capitalista produtivista.

Nessa visão, os surdos é que devem ser mudados para se encaixar na sociedade hegemonicamente ouvinte e capitalista. A sociedade não se responsabiliza pela mudança nem pela promoção de condições equânimes. A educação de surdos que se organiza por esta perspectiva, impõe práticas oralizadoras, assim como o Português enquanto língua alvo, em detrimento da Libras e da singularidade das pessoas surdas sinalizantes.

3. Visão antropológica: fundamentos e contribuições

Com a aproximação dos estudos surdos aos Estudos Culturais e, por sua vez, com o reconhecimento de que as diferenças socio-historicamente construídas constituem o humano e devem ser respeitadas, os surdos passaram a ser considerados uma minoria linguística e cultural. Segundo Moura (2000, p.64), “o movimento multicultural, de grande amplitude, abrangeu as minorias dos mais diversos tipos que reivindicavam o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciavam a discriminação à qual estavam sendo submetidos”.

O desenvolvimento do interacionismo, que obteve, no século XX, a influência de Lev Semyonovich Vygotsky (1986-1934) e de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) parece também ter contribuído as perspectivas defendidas pela visão antropológica. Segundo Rocha e Martins Filho (2019), Vygotsky foi um pesquisador soviético que contribuiu com essa visão de língua(gem). Ele foi o psicólogo que propôs a psicologia cultural-histórica e o pioneiro da noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Nessa perspectiva, ele critica o ensino da gramática artificial e sem contexto.

De acordo com Rocha e Martins Filho (2019), a imposição de uma língua vocal aos surdos desconsiderou a centralidade da interação, fazendo com que a perspectiva oralista em escolas especiais tivesse efeitos devastadores. Essa artificialidade da língua imposta aos surdos foi a responsável pelo fracasso escolar massivo que, segundo Skliar (1998), seria o produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação de surdos.

Com base na ideia de que a língua funciona por meio dos enunciados reais, Albres e Oliveira (2013) afirmam que Bakhtin provoca, no último século, mudança de discursos e práticas educacionais, pois

até então a educação tradicional estava embasada no ensino de gramática. Afastando-se de uma visão puramente clínica, o olhar sobre a surdez passou a aceitar que a ausência/falha da audição criava um outro modo de lidar com a realidade constituindo sujeitos, prioritariamente, por meio da visualidade. Nesse sentido, os surdos passaram a ser vistos como integrantes de uma comunidade específica que se define, basicamente, em termos linguísticos e culturais. Dito de outro modo, eles “formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios” (SKLIAR, 1997, p. 141).

O reconhecimento da Libras como uma língua, tanto pela linguística quanto pela legislação brasileira — principalmente pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2005 —, favoreceram a afirmação de uma nova visão sobre as pessoas surdas e fomentaram novas políticas públicas direcionadas ao respeito à diferença surda e à cultura dos surdos, valorizando a visualidade e não restringindo os surdos à deficiência auditiva. Como destacam Rodrigues e Silvério (2013), a visão socioantropológica “considera a surdez numa perspectiva cultural, para além de um tratamento meramente clínico-terapêutico” (RODRIGUES e SILVÉRIO, 2013, p.82).

Esse reconhecimento e valorização cultural e identitária, junto às perspectivas mais recentes da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e do *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite* (BRASIL, 2011), contribuíram significativamente com a constituição de uma perspectiva específica de educação bilíngue de surdos, a qual se afastou, em grande parte, das perspectivas e do âmbito da educação especial (SKLIAR, 1998). Assim, tem-se que “a língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente, e não um desvio da normalidade” (SKLIAR, 1997, p. 141).

Nesse sentido, a escola passou a valorizar a Libras e aceitá-la como língua de instrução, o ensino da Libras para os surdos como primeira língua, ao mesmo tempo em que passou a defender a presença de intérpretes de língua de sinais na educação de surdos e o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. E o pressuposto que passa a orientar as ações educacionais não é mais a deficiência, mas o fato de que as crianças surdas, assim como qualquer outra, possuem direitos linguísticos (BRITO, 1985; RODRIGUES, SILVÉRIO, 2013).

4. A educação bilíngue

O que se tem, na atualidade, como indicação de escolarização para os surdos, tanto na escola de surdos quanto nas escolas regulares, é a “obrigatoriedade” de se oferecer um ensino pautado por uma metodologia bilíngue: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa. Nos últimos anos a educação bilíngue para surdos vem se tornando consensual, quando se trata de educação de surdos. Os surdos atuantes no movimento surdo reiteram o seu entendimento de educação bilíngue, efetivado na sua língua natural, Libras, e o Português na modalidade escrita como segunda língua.

Em meio as políticas educacionais, a comunidade surda compreende a educação de surdo numa perspectiva bilíngue sob duas perspectivas básicas: por meio de escolas bilíngues de surdos e por meio de escolas regulares.

Escolas bilíngues com o par linguístico Libras/Português voltadas para estudantes surdos são defendidas por acreditarem que a educação de surdos se tornaria mais eficaz e de qualidade com aulas ministradas por meio da Libras. Nessa perspectiva, o surdo obtém a verdadeira inclusão através de uma escola apropriada para isso.

As escolas bilíngues não são muito ofertadas nem pelo governo nem pelas instituições privadas, mas a comunidade surda que defende

este pensamento e se articula em instituições como a FENEIS⁴⁸, por exemplo, e outras organizações particulares para fazerem políticas a favor desta ideia. A política de escola bilíngue para surdos é questionável por não estar presente em todos bairros e cidades fazendo com que o surdo obtenha sua educação em escolas regulares pela proximidade. No Brasil, esse acontecimento são muito maiores visto que as escolas bilíngues para surdos são escassas. Como ficaria aquele aluno que não tem condições de se mudar para outro lugar em que a escola bilíngue se localiza para garantir sua educação? Segundo LDB 9394/96 afirma:

TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996)

Neste caso, os alunos obtêm o direito de estudar na escola mais próxima de sua residência. Se formos pensar no estado de Santa Catarina, por exemplo, os alunos surdos deveriam migrar para outro estado como Rio Grande do Sul ou Paraná. Sendo assim, somente aqueles que possuem condições financeiras poderiam se mudar e garantir sua educação, porém com a Lei de Inclusão e da Pessoa com Deficiência é possível adquirir a educação da comunidade surda em escolas inclusivas com a presença do Intérprete Educacional, guias intérpretes e de profissionais de apoio.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional

⁴⁸ Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015).

Neste contexto, o surdo garante a educação nas escolas regulares que são as mais próximas de suas residências. Ainda neste caminho: Outras perguntas são pertinentes: No final das contas, para quem essas escolas bilíngues se destinarão? Quem se beneficiará com escolas bilíngues? Como ficaria a situação quanto aqueles que são contra a inclusão e ao mesmo tempo não se encontram escolas bilíngues suficiente? Haverá professores suficiente em todas as áreas com conhecimento em Libras? As crianças surdas pobres hoje estudariam se não fosse a existência das escolas regulares inclusivas?

Além de termos organizações da sociedade civil como algumas organizações de surdos que defendem escolas bilíngues como acontece em países ricos, Suécia e Estados Unidos da América, por exemplo, há também influências por fatores históricos no que se refere a elitização da educação de surdos.

Dom Pedro II em 26 de setembro de 1857, fundou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos-INES. Seu interesse principal em fundar o instituto de educação para surdos seria pelo fato de Dom Pedro II ter um neto e um genro surdo (BARROS, 2010). Por isso naquela época, só

teria uma educação voltada à educação de surdos somente aqueles que teriam poder aquisitivo. Em contrapartida, a articulação em defesa de políticas públicas em escolas inclusivas, proporciona a participação dos surdos em todo território brasileiro. As políticas de inclusão escolar têm sido disseminadas em muitos países, como no Brasil, com os acordos com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que, dentre outros, orientam a instituição de políticas nacionais de educação inclusiva.

A partir dessas políticas públicas inclusivas sendo organizadas em conjunto com a educação especial, entendendo a Lei de Inclusão n 13.146, a possibilidade de ensino se torna mais presente na realidade de todo brasileiro inclusive a do surdo. Para a referida Lei, a acessibilidade para pessoas surdas, garante a presença do tradutor e intérprete de Libras:

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015)

A presença do tradutor e intérprete de Libras nas escolas também é assegurado pelo Decreto 5.626 da Lei 10.436, chamada Lei de Libras:

APÍTULO IV DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO II - prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de

Nas escolas inclusivas, a educação para surdos também acontece através de um ensino bilíngue com o par linguístico Libras/Português, porém com a presença do Intérprete Educacional numa perspectiva inclusiva.

Portanto, identificamos que embora alguns grupos da sociedade civil como a FENEIS, por exemplo, que ainda se articulam para o desenvolvimento de escolas bilíngues, são as escolas inclusivas que incluem os surdos na sociedade também numa perspectiva bilíngue. É na perspectiva de escola inclusiva que entendemos o Intérprete Educacional relacionando sua atuação de forma colaborativa com os demais profissionais.

5. O intérprete educacional e o papel colaborativo

A profissão de Tradutor e Intérprete de Libras é uma profissão relativamente nova regulamentada pela Lei 12.319 no ano de 2010, porém desde 2005 é mencionada pelo Decreto 5.626. Muito se tem discutido sobre o papel do Intérprete Educacional⁴⁹ na educação básica no que se refere desde transmissão do conteúdo para os alunos através da tradução e interpretação como agente da comunicação até este profissional como educador da educação especial com foco no ensino-aprendizagem. Segundo Lacerda (2010, p.149) afirma:

Muitas vezes, instituições de ensino recebem alunos surdos sem ter clareza de como ajustar suas práticas para tornar o espaço educacional bilíngue, e de como fornecer ações que envolvam adequadamente estudantes surdos e ouvintes. Se o TILS (Tradutores e Intérpretes de língua de

⁴⁹ O Tradutor e Intérprete de Libras recebe o termo Intérprete Educacional para diferenciar o profissional daquele que atua na educação (LACERDA, 2009).

sinais) que vai atuar neste espaço tiver uma formação adequada a este respeito, poderá colaborar para que o espaço educacional efetive práticas de educação inclusiva bilíngue (LACERDA, 2010, p.149).

De acordo com Lacerda (2009), intérprete educacional trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não apenas interpretando conteúdo, mas também se envolvendo nos modos de tornar os conteúdos acessíveis a partir de conversas e troca de informações (LACERDA, 2009). Neste sentido, este profissional atua de forma colaborativa com os demais profissionais para compartilhar informações acerca dos aspectos educacionais do aluno surdo.

O Ensino Colaborativo tem como objetivo a colaboração coadunada entre professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral tendo uma perspectiva de união entre os trabalhadores da educação buscando atingir o objetivo do coletivo da educação (MENDES e LUNARDI, 2019). Nesta perspectiva, incluímos também o Intérprete Educacional como coparticipe do ensino-aprendizagem dos educandos surdos.

Acreditamos em um ensino inclusivo e colaborativo em escolares regulares no qual tem como pressuposto a ideia de colaboração do profissional geral e o profissional professor da educação especial onde os dois coadunando um de-com-para o outro desenvolvendo os conteúdos para todos os estudantes com o objetivo da melhor aprendizagem do estudante (LUNARDI, 2019).

Existe poucas pesquisas sobre o ensino colaborativo na educação, mas esta “aposta”, é muito importante a qual tentamos direcionar o olhar para o Intérprete Educacional nesta perspectiva. O Ensino Colaborativo aproxima todos os profissionais da educação proporcionando uma visão mais holística da sala de aula. Assim, podendo expandir para toda a escola. Neste caminho, o Intérprete Educacional tem como objetivo de ampliar os horizontes sobre as

necessidades e a identidade surda dentro da sala de aula e na escola em colaboração com o professor regente e demais profissionais.

O Intérprete Educacional pode atuar em colaboração com o professor regente para o desenvolvimento do surdo no que se refere à adequação de material como aulas mais visuais na utilização de imagens, vídeos e materiais concretos. Avaliar a necessidade do uso de legenda ou de tradução em Libras nos vídeos expositivos apresentados em aula. Avaliar a necessidade da tradução em vídeo, tradução em Escrita de Sinais ou adequação (glosa) dos materiais propostos. Colaborar em informações sobre os maiores desafios que o surdo tem em relação a Língua Portuguesa por ser de uma modalidade diferente oral-auditiva considerada como sua segunda língua -L2⁵⁰. Além disso, poderá colaborar em relação a comunicação, avaliação, organização da sala e até mesmo com conteúdo relacionado à surdez. As possibilidades colaborativas são inúmeras.

Muitos professores⁵¹ não possuem conhecimento elaborado sobre a educação e aspectos linguísticos dos surdos, assim os professores regentes adquirem informações sobre o aluno surdo por meio do Intérpretes Educacionais através do trabalho colaborativo para melhor planejamento de suas aulas. Além das informações sobre a educação de surdos e das traduções e interpretações feitas pelo

⁵⁰ É muito simplório em se conceber o termo L1 e L2 em uma perspectiva exclusivamente de ordem, isto é, L1 sendo a primeira língua que falamos e L2 como a segunda (GESSER, 2010), por isso, mesmo que um surdo aprenda primeiramente a oralizar a Língua Portuguesa ainda não é considerado como sua L1, pois precisa passar por processos sistemático de aprendizado dessa língua e se comunicar de forma “mecânica” e muitas vezes com muita dificuldade.

⁵¹ De acordo com o Decreto 5.626 de 2005, a disciplina de Libras passa a ser obrigatória para os cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e Licenciaturas, porém apenas uma disciplina parece ser insuficiente para adquirir a Libras e compreender a educação de surdos.

Intérprete Educacional em colaboração com o professor regente é feito um estudo da melhor maneira possível pelo Intérprete Educacional relacionado à tradução e interpretação sobre o conteúdo e sinais adequados para se utilizar, compreendendo o nível de conhecimento da Libras do aluno surdo. Por isso, obter o conteúdo antecipado para melhor preparação do Intérprete Educacional é de extrema importância.

Vale ressaltar que o ensino colaborativo também é compreendido não somente entre o Intérprete Educacional e ao professor regente, mas também com o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE⁵² que garante o ensino de Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa⁵³ como segunda de acordo com o Capítulo IV do Decreto 5.626 que afirma:

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; (BRASIL, 2005).

Segundo Lunardi Mendes e Christo (2018), considerando que o AEE extraclasse é muito relevante e necessário, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante em sala de aula (LUNARDI MESNDES E CHRISTO, 2018), cabendo assim um trabalho em colaboração entre os demais profissionais como Intérprete Educacional, o professor regente e os

⁵² Não há diretrizes específica para Atendimento Educacional Especializado para atendimento de surdos oralizados caso a família opte a oralização

⁵³ É garantido ainda no mesmo Decreto, em optar o aprendizado da Língua Portuguesa oral resguardando a família decidir ou não a escolha dessa modalidade.

professores do AEE. Assim, os professores do AEE podem fornecer um suporte linguístico considerando os conteúdos ministrados em sala de aula no itinerário formativo. O Intérprete Educacional e o professor de Libras, por exemplo, podem colaborar sobre sinais usados nas disciplinas cursadas pelo aluno surdo assim como colaborar sobre as dificuldades em Língua Portuguesa com o professor de Língua Portuguesa como L2.

É importante deixar claro que não é função do Intérprete Educacional ensinar o aluno, mas poderá dialogar com esses profissionais sobre aspectos educacionais e linguísticos do aluno surdo bem como traduzir e interpretar Libras para Português quanto Português para Libras na função de mediar a aprendizagem.

De acordo com Albres (2015), o intérprete além de mediar relações, medeia à aprendizagem do surdo:

Para compreender o processo de ensino-aprendizagem se faz necessário superar o paradigma educacional da “transmissão” ainda muito arraigado na concepção de professores e refletido em atividades educacionais, por um paradigma de mediação, que privilegie a aprendizagem por meio da interação professor-aluno mediada pela linguagem e na especificidade também pela presença do profissional intérprete educacional (ALBRES, 2015, p.68).

Assim sendo, a fala do professor em uma língua é interpretada para outra língua destinada ao aluno com objetivo específico promover a aprendizagem de determinado conteúdo ou conceito (ALBRES, 2015). Para Martins (2004, p.37 *apud* ALBRES, 2015, 69) o professor se torna parceiro do intérprete, trazendo os conteúdos e mediando ao intérprete que nesta “trama”, torna-se mediador do mediador.

Neste sentido, o intérprete não é meramente um transmissor da fala do professor regente visto que sua participação no

desenvolvimento dos conteúdos se detém antes mesmo do ato interpretativo ou tradutório de forma colaborativa.

Portanto, Intérprete Educacional e o surdo surgem na escola e se relacionam pela perspectiva da inclusão. O referido profissional atua como mediador e coparticipe do ensino-aprendizagem estudando o conteúdo para interpretação, pesquisando sinais e explicações sobre os conteúdos (LACERDA, 2010).

6. Considerações finais

O artigo procurou relacionar a atuação do Intérprete Educacional de forma colaborativa (MENDES e LUNARDI, 2019) com os professores envolvidos da educação de surdos em escolas regulares. Conceitualizou-se a surdez através de duas visões como a normalizadora que entende o surdo como um ser patológico que deve ser curado recuperando sua audição e desenvolver sua fala através de aparelhos auditivos, implantes cocleares e também terapias como fonoaudiologias. Nessa perspectiva, o surdo se torna inapto ao trabalho e improdutivo por a sociedade não ter acesso aos aspectos culturais do surdo, assim, tornando-se marginalizados diante de um mundo capitalista concorrido pela demanda do mercado.

A visão antropológica, considerada aqui neste trabalho, desenvolveu-se a partir dos Estudos Culturais, mas que já havia sendo desenvolvido desde interacionismo, que obteve, no século XX, a influência de Lev Semyonovich Vygotsky (1986-1934) e de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Sendo assim, o surdo começou a ser visto como um ser social e cultural com suas peculiaridades. Como sendo sujeito social, histórico e cultural, as políticas para uma educação bilíngue ganharam força nos últimos anos tanto nos EUA quanto no Brasil.

Também foi apresentada duas perspectivas básicas de educação bilíngue: uma em escola bilíngue e outra em escolas regulares. As escolas bilíngues ganharam força no Brasil por influência internacionais e por termos histórico elitista de uma educação exclusiva para os surdos num determinado espaço como no Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro desenvolvido por Dom Pedro II. É considerado elitista por atender o seu próprio interesse pelo fato de o próprio Dom Pedro II ter um neto surdo, filho da princesa Isabel com conde D'Eu, que era também parcialmente surdo. O instituto atenderia sua família e as famílias nobres com filhos surdos. Essas influências fizeram os surdos se organizarem em sociedade civil e lutar por escolas bilíngues sem pensar nas consequências em relação aos mais vulneráveis se teriam acesso ou não.

Foi refletido sobre a desvantagem dos alunos que moram longe e não obterem condições financeiras de mudar para poderem estudar nessas escolas e da incerteza da quantidade necessária de profissionais que saibam Libras (professores e funcionários).

Nas escolas regulares, a educação para surdos também é através de um ensino bilíngue com o par linguístico Libras/Português e seus aspectos culturais, porém com a presença do Intérprete Educacional. A Lei de inclusão garante que todo aluno poderá se matricular em qualquer escola regular e deverá garantir a presença deste profissional. Assim sendo, toda escola regular deverá obter este profissional quando houver alunos surdos alcançando todas as classes sociais e não somente privilegiando uma classe social (burguesa) que terá condições financeiras para manter seus estudos em outra cidade, estado ou região.

Numa perspectiva inclusiva, tentamos descrever o profissional Intérprete Educacional de forma colaborativa tanto com o professor regente quanto com os professores do AEE, para que todos possam discutir e compartilhar informações sobre o educando surdo.

Entendemos assim que o Intérprete Educacional atua de forma colaborativa com professores regentes tanto sobre aspectos tradutórios e interpretativos quanto na mediação de informações sobre o aluno surdo e com professores do Atendimento Educacional Especializado no sentido de suporte linguístico considerando os conteúdos ministrados no itinerário formativo para que palavras, expressões e textos sejam pensados e reforçados conjuntamente com o professor de Libras e Língua Portuguesa.

Portanto, o presente artigo procurou delinear a importância das escolas inclusivas para a comunidade surda compreendendo o surdo como um ser social, histórico e cultural num viés bilíngue com a presença do Intérprete Educacional que deverá atuar de forma colaborativa com outros professores envolvidos na educação do aluno surdo como o professor regente e os professores do AEE. Identificamos que a atuação colaborativa sobre a educação de surdo pode contribuir para as políticas educacionais inclusivas para que haja construção e compartilhamento do conhecimento entre os profissionais sobre os alunos surdos desenvolvendo assim um trabalho com maior efetividade e qualidade.

Referências

ALBRES, N. A. **Intérprete educacional**: políticas e Práticas de aula inclusiva. Editora Harmonia, São Paulo, 2015.

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. Concepções de lingua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no brasil. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (Orgs.). **Libras em estudo**: política linguística. São Paulo: Feneis, 2013. p. 39 – 66.

BARROS, E.M. O mundo do silêncio: uma breve contextualização da trajetória do indivíduo surdo na humanidade. **Editora Arara Azul**, Rio de

Janeiro, Edição 07 – 1, 2010. Disponível em: <<https://editora-ararazul.com.br/site/edicao/60>>. Acesso em: 07 de jun de 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e O Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 07 de jun de 2020.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da Pessoa Com Deficiência: (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso: 07 de jun de 2020.

_____. Lei Federal N 10.436 de 224 de abril de 2002. Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, Brasília, 2002a.

_____. Lei N 9.9394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996b.

_____. Lei N 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.2010^a.

BRITO, L. F. Os direitos lingüísticos dos surdos. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, n. 5, p. 388-391, 1985.

GESSER, A. **Metodologia de ensino de libras como l2**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTObASE_MEN_L2.pdf>. Acesso em: 07 de jun de 2020.

LACERDA, C.B.F. **O intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação FAPESP, 2009.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. A educação, suas tarefas e seus paradoxos segundo kant. In: MOURA, Rosana Silva de; HARDT, Lúcia Schneider. (Orgs.). **Filosofia da educação**: entre devires, interrupções e aberturas - outro mundo contemplado. Blumenau: Edifurb, 2016. p. 21 – 59.

ROCHA, R.; MARTINS FILHO, L. J. Concepção de lingua(gem) no decorrer histórico e seus efeitos na educação de surdos no brasil. In: GOMES, Angela Maria. (Org.). **Fenômenos linguísticos e fatos de linguagem**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019. p. 71 – 80.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. Pensando a educação bilíngue de/ com/para surdos. In: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (org.). **Educação e diversidade**: questões e diálogos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002. 388p.

SKLIAR, Carlos. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, 2., 1997, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, 1997. p. 32-47.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

sobre tudo

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE SOBRE A PERCEPÇÃO DE JOVENS ALUNOS

Maria Eduarda Figueiredo Canabarro de Oliveira⁵⁴

Victor Hugo Nedel Oliveira⁵⁵

Resumo: As religiões afro-brasileiras são muito importantes na história do nosso país, pois lembram os momentos de escravidão. Essas religiões vieram para o Brasil junto com os negros que foram escravizados, tornando-se muito parecida com o catolicismo, pois muitos dos santos das religiões afro-brasileiras se encontram no catolicismo como o São Jorge, conhecido como Ogum. Esta é uma pesquisa que tem como objetivo principal analisar as percepções dos alunos da turma 81 do Colégio de Aplicação da UFRGS sobre as religiões afro-brasileiras. A pergunta principal da investigação foi: o que os alunos da turma 81 pensam sobre as Religiões afro-brasileiras? Para atingir os objetivos propostos, foi realizada a aplicação de um questionário, contendo imagens sobre as religiões afro-brasileiras e solicitando a primeira palavra que vinha à mente dos entrevistados; leitura de livros e artigos científicos do Google Acadêmico sobre a cultura afro-brasileira. Pesquisar sobre religião afro-

⁵⁴ Estudante do 9º ano do Colégio de Aplicação da UFRGS. Contato: mm1200488@gmail.com

⁵⁵ Doutor em Educação. Orientador da Pesquisa. Professor de Geografia do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação/UFRGS. Contato: victor.juventudes@gmail.com

brasileira é importante, pois há muito em comum com o catolicismo, tornando ela bem interessante de se pesquisar. Os resultados obtidos com a pesquisa revelaram que na imagem de todos os santos juntos, a palavra que mais apareceu foi orixás. Na imagem de uma oferenda, a palavra que mais apareceu foi oferenda. Na imagem de um ritual, a palavra que mais apareceu foi ritual. Na imagem de pessoas caracterizadas, a palavra que mais apareceu foi dança. Na imagem do tambor, a palavra que mais apareceu foi tambor. Posso concluir, então, que ainda alguns entrevistados poucos conhecem as religiões afro-brasileiras, mas que já tem um pouco mais de noção sobre estas. Este é um assunto que ainda deve ser trabalhado para que as dúvidas que ainda possam existir sejam sanadas.

Palavras-chave: Religiões Afro-brasileiras; Escola; Alunos.

RELIGIONES AFROBRASILEÑAS: UN ANÁLISIS ACERCA DE LA PERCEPCIÓN DE LOS JOVENS ESTUDIANTES

Resumen: Las religiones afrobrasileñas son muy importantes en la historia de nuestro país, ya que recuerdan momentos de esclavitud. Estas religiones llegaron a Brasil junto con los negros que fueron esclavizados, llegando a ser muy similares al catolicismo, ya que muchos de los santos de las religiones afrobrasileñas se encuentran en el catolicismo como São Jorge, conocido como Ogum. Esta es una investigación que tiene como objetivo principal analizar las percepciones de los estudiantes de la clase 81 del Colegio de Aplicación de UFRGS sobre las religiones afrobrasileñas. La pregunta principal de la investigación fue: ¿qué piensan los estudiantes de la clase 81 sobre las religiones afrobrasileñas? Para lograr los objetivos propuestos, se aplicó un cuestionario que contenía imágenes sobre las religiones afrobrasileñas y solicitaba la primera palabra que vino a la mente de los entrevistados; leyendo libros de Google Scholar y artículos científicos sobre la cultura afrobrasileña. Investigar sobre la religión afrobrasileña es importante, ya que hay mucho en común con el catolicismo, por lo que es muy interesante investigar. Los

resultados obtenidos con la investigación revelaron que en la imagen de todos los santos juntos, la palabra que más apareció fue orixás. En la imagen de una ofrenda, la palabra que más apareció fue una ofrenda. En la imagen de un ritual, la palabra que más apareció fue ritual. En la imagen de personas caracterizadas, la palabra que más apareció fue danza. En la imagen del tambor, la palabra que más apareció fue tambor. Puedo concluir, entonces, que pocos entrevistados todavía conocen pocas religiones afrobrasileñas, pero que ya tienen un poco más de noción sobre ellas. Este es un tema que aún debe abordarse para resolver cualquier duda que pueda existir.

Palabras-clave: Religiones afrobrasileñas; Escuela; Estudiantes

1. Introdução

O meu assunto de pesquisa é sobre religiões afro-brasileiras, e, como recorte, escolhi o tema o que os alunos do oitavo ano pensam sobre as religiões afro-brasileiras.

As religiões afro-brasileiras são muito importantes na história do nosso país, pois lembram os momentos de escravidão. As religiões de matriz africana vieram para o Brasil junto com os negros que foram escravizados, e, devido à impossibilidade de culto dessas religiões, as mesmas foram resignificadas com elementos do catolicismo. Um dos principais exemplos é São Jorge, para o catolicismo, sendo denominado como Ogum no Candomblé e na Umbanda, religiões afro-brasileiras de maior expressão nacional.

A pergunta de pesquisa desta investigação foi: O que os alunos da turma 81 pensam sobre as Religiões afro-brasileiras? E as perguntas secundárias foram: O que são religiões afro-brasileiras? Quais as principais religiões dos jovens brasileiros? E qual a relação dos adolescentes sobre religião?

Esta pesquisa é resultante do Projeto Pixel (<http://www.ufrgs.br/projetopixel>), do Colégio de Aplicação da UFRGS

e, no oitavo ano, o tema central das investigações é “identidade”, portanto, minha pesquisa relaciona-se com o tema, pois as religiões afro-brasileiras é a identidade do Brasil, faz lembrar o tempo da colonização e escravidão.

A justificativa desta investigação é que as religiões afro-brasileiras têm muito em comum com o catolicismo, tornando ela bem interessante de se pesquisar. O que eu sabia, antes de realizar a investigação sobre o tema escolhido era: Que as religiões afro-brasileiras começaram a aparecer no tempo de escravidão. O objetivo desta investigação foi: analisar as percepções dos alunos da turma 81 sobre as religiões afro-brasileiras.

2. Revisão bibliográfica

Para explorar o tema que escolhi para a pesquisa realizei dois movimentos: a leitura de livros selecionados na biblioteca do Colégio de Aplicação e a leitura de artigos científicos selecionados a partir de levantamento no Google Acadêmico.

2.1 BIBLIOTECA

O primeiro livro que li intitulava-se na Enciclopédia mirador internacional, escrito por Encyclopédia Britânica do Brasil, no ano de 1995. Os principais aprendizados com este material foram: Sobre a história da religião: A história das religiões não se preocupa com os valores religiosos diretamente. Sobre Psicologia na religião aprendi: “Com origem mais definida a partir das duas últimas décadas do séc. XIX, a psicologia da religião analisa e interpreta os fatos relacionados com a consciência individual. A ideia, corrente já no séc. XVIII francês, de que a religião pode ser um instrumento de compensação das

necessidades e desejos psíquicos e mentais não realizados, vejo a ser fundamental para a psicologia da religião (J. Matthes)”.

O segundo livro que li intitulava-se nos Quilombos identidade e história, escrito por Laura Oliveri Carneiro de Souza, no ano de 2012. Os principais aprendizados com este material foram que: Representantes de várias nações africanas vieram escravizados e se enraizaram no Brasil. A maioria seguia para os engenhos de açúcar. Alguns ficavam pelo cais e ali mesmo eram vendidos para senhores que habitavam as cidades e utilizavam seus serviços de maneira bem diferente do que habitualmente acontecia nas plantations (fazendas latifundiárias). Eram os negros de ganho.

O terceiro livro que li intitulava-se na Enciclopédia Brasileira da Diáspora africana, escrito por Nei Lopes, no ano de 2004. Os principais aprendizados com este material foram: Sobre Religiões africanas nas Américas: As religiões africanas nas Américas têm toda uma base comum, resultando no amálgama das várias matrizes culturais para cá trazidas pelo tráfico atlântico. Sobre Religiões afro-brasileiras: ... É então que vemos, hoje, a partir da Bahia, o nome “Candomblé” designar genericamente não só o culto aos orixás jeje-nagôs como outras formas dele derivadas, manifestas em diversas “nações” com rituais peculiares às divisões étnicas que real ou idealistamente representam. O culto aos orixás, dirigido pela ialorixá ou pelo babalorixás; o culto Irá dirigido pelo babaô; o culto aos Egunguns dirigido pelo alapini. No culto aos orixás, o sacerdote supremo é a ialorixá ou o babalorixá.

2.2 ARTIGOS CIENTÍFICOS

O primeiro artigo científico que li intitulava-se De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade e religião, escrito por Reginaldo Prandi, publicado na revista USP, São Paulo, no ano de 2000. Os principais

aprendizados com este texto foi a descoberta da história das religiões afro-brasileiras.

O segundo artigo científico que li intitulava-se A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância, escrito por Erisvaldo P. dos Santos, publicado na revista reunião ANPED, no ano de 2005. Os principais aprendizados com este texto foram que os educadores do ensino fundamental e médio devem falar sobre o assunto religião afro-brasileira, pois muitas pessoas não sabem o que é ou até mesmo nunca ouviu falar sobre e acaba pensando que são coisas ruins, sendo que na verdade é uma das coisas mais importantes da história brasileira.

O terceiro artigo científico que li intitulava-se O xangô na sala de aula: Dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas, escrito por Amurabi Pereira de Oliveira, Kleverton Arthur de Almirante e Fernanda Nascimento dos Santos, publicado na revista interações cultura e comunidade, no ano de 2013. Os principais aprendizados com este texto foram que as representações das religiões afro-brasileiras ainda se encontram muito presentes na sala de aula, entretanto, ainda existe uma cultura majoritária no Brasil, a partir do cristianismo o que gerou, ao longo da história, certa invisibilização da identidade religiosa afro-brasileira.

2.3 APRENDIZADOS COM AS REFERÊNCIAS

As principais questões que aprendi com esses autores e utilizarei na minha pesquisa foram como as religiões afro-brasileiras vieram ao Brasil.

3. Metodologia

O roteiro básico da pesquisa foi organizado da seguinte forma: a pesquisa foi feita a base de um questionário, para definir as imagens que apareceram, segundo analisou-se as respostas/afirmações e por último compararam-se as respostas de professores e alunos.

O tipo de pesquisa que escolhi realizar foi quantitativa e qualitativa. O universo da investigação foram os alunos da turma 81, equivalente a 29 alunos e a amostra (recorte) que foi utilizada foi com todas as respostas.

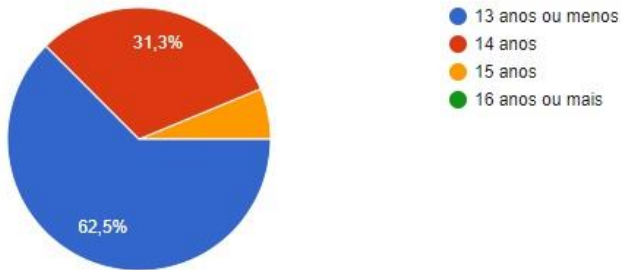
Utilizei, para a coleta de dados, o instrumento questionário. O meu questionário foi elaborado da seguinte forma: foram escolhidas 5 imagens, entre elas as seguintes: Imagem de todos os santos juntos, imagem de uma oferenda, imagem de algum ritual, imagem de pessoas caracterizadas e imagem de algum instrumento ou comida relacionada à religião. Para analisar as informações coletadas, foram comparados com as respostas dos professores e foi feita uma nuvem de palavras.

4. Resultados

Os resultados da minha pesquisa foram divididos em duas etapas, a primeira apresentando a caracterização da amostra da pesquisa e a segunda parte apresentando e discutindo os dados coletados na investigação, a partir da interpretação das leituras das imagens analisadas.

4.1. AMOSTRA DE PESQUISA

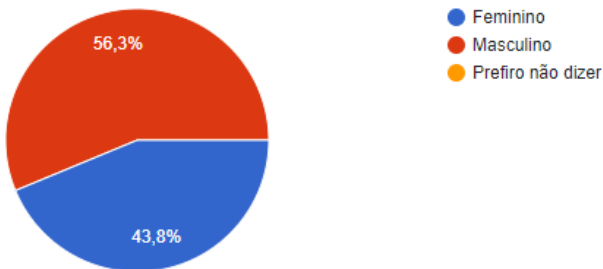
4.1.1. Idade



Organização: os autores (2019)

Da minha amostra de pesquisa pude constatar que 62,5% estão na faixa dos 13 anos ou menos; 31,3% estão na faixa dos 14 anos e que 6,3% possuem 15 anos ou mais. Ou seja, a maioria da minha amostra de pesquisa encontra-se na faixa dos 13 anos.

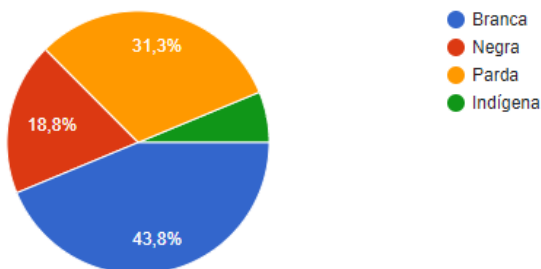
4.1.2 Gênero



Organização: os autores (2019)

Da minha amostra de pesquisa pude constatar que 56,3% são do gênero masculino, 43,8% são do sexo feminino e 0% preferiu não responder sobre a questão de gênero. Ou seja, a maioria da minha amostra de pesquisa identifica-se com o gênero masculino.

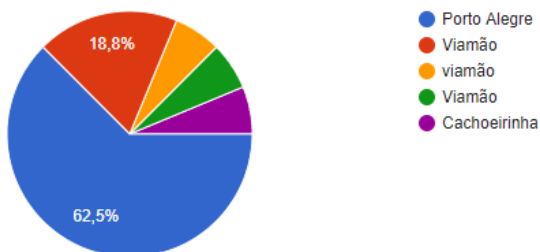
4.1.3 Etnia



Organização: os autores (2019)

Da minha amostra de pesquisa pude constatar que 43,8% identificam-se como brancos, 18,8% identificam-se como negros, 31,3% identificam-se como pardos, 6,3% identificam-se como indígenas e 0% afirmou identificar-se com outras etnias. Ou seja, a maioria da minha amostra de pesquisa identifica-se com a etnia branca.

4.1.4 Onde mora



Organização: os autores (2019)

Da minha amostra de pesquisa pude constatar que 62,5% moram em Porto Alegre e 37,5% moram em outras cidades. Ou seja, a maioria da minha amostra de pesquisa mora em Porto Alegre.

4.2 LEITURAS IMAGÉTICAS

4.2.1 Imagem 01: Todos os santos juntos.

A minha imagem 1 era uma imagem de todos os santos das religiões afro-brasileiras juntos. Escolhi essa imagem, pois representa a totalidade dos orixás.



Fonte: Google Imagens (2019)

Ao perguntar para os sujeitos da pesquisa qual era a primeira palavra que lhes vinha à mente quando viam a imagem, foi possível montar a nuvem de palavras que segue:



Organização: os autores (2019)

Elaboração via Word Art OnLine (2019)

As palavras que mais ocorreram foram Orixás e religião afro-brasileira. Acredito que isso aconteceu, pois nem todos entendem ou sabe alguma coisa sobre religiões afro-brasileiras.

4.2.2 Imagem 2: Uma oferenda.

A minha imagem 2 era uma imagem de uma oferenda. Escolhi essa imagem, pois queria verificar o que as pessoas pensavam sobre os vários tipos de oferendas.



Fonte: Google Imagens (2019)

Ao perguntar para os sujeitos da pesquisa qual era a primeira palavra que lhes vinha à mente quando viam a imagem, foi possível montar a nuvem de palavras que segue:



Organização: os autores (2019)

Elaboração via Word Art OnLine (2019)

As palavras que mais ocorreram foram oferenda e comida. Acredito que isso aconteceu, pois tem muita gente que acha esse tipo de coisa errada, chegando a pensar que é macumba ou algo do tipo.

4.2.3 Imagem 3: Um ritual.

A minha imagem 3 era uma imagem de um ritual. Escolhi essa imagem, pois para simbolizar um momento que sempre ocorre nas religiões.



Fonte: Google Imagens (2019)

Ao perguntar para os sujeitos da pesquisa qual era a primeira palavra que lhes vinha à mente quando viam a imagem, foi possível montar a nuvem de palavras que segue:



Organização: os autores (2019)

Elaboração via Word Art OnLine (2019)

As palavras que mais ocorreram foram ritual, culto e dança. Acredito que isso aconteceu, pois muitas pessoas não sabem como realmente é um culto ou algum ritual.

4.2.4 Imagem 4: Pessoas caracterizadas em um ritual.

A minha imagem 4 era uma imagem de pessoas caracterizadas em um ritual. Escolhi essa imagem, pois queria evidenciar as vestimentas dos praticantes das religiões.



Fonte: Google Imagens (2019)

Ao perguntar para os sujeitos da pesquisa qual era a primeira palavra que lhes vinha à mente quando viam a imagem, foi possível montar a nuvem de palavras que segue:



Organização: os autores (2019)

Elaboração via Word Art OnLine (2019)

As palavras que mais ocorreram foram dança e mãe de santo. Acredito que isso aconteceu, pois nem todos sabem como é o tipo de roupa que as pessoas usam durante um ritual.

4.2.5 Imagem 5: Tambor

A minha imagem 5 era uma imagem de um tambor. Escolhi essa imagem, pois queria verificar o que as pessoas pensam dos instrumentos musicais, relacionados às religiões.



Fonte: Google Imagens (2019)

Ao perguntar para os sujeitos da pesquisa qual era a primeira palavra que lhes vinha à mente quando viam a imagem, foi possível montar a nuvem de palavras que segue:



Organização: os autores (2019)

As palavras que mais ocorreram foram tambor e batuque. Acredito que isso aconteceu, pois a foto estava bem concentrada no instrumento.

5. Considerações finais

Assim como o projeto de pesquisa e a realização das etapas metodológicas são muito importantes, a chegada nas conclusões da pesquisa também é. Assim, vou apresentar as considerações da minha pesquisa:

Quanto às pesquisas bibliográficas (biblioteca e artigos no Google Acadêmico): Todas me contaram um pouco da história, de como as religiões afro-brasileiras realmente chegou ao Brasil. Os livros além de falar da história, também falam o conceito de religião, o que é considerado religião na vida das pessoas.

Quanto à aplicação do meu instrumento de pesquisa, pude ver que tem pessoas que realmente conhecem (pelo menos um pouco) sobre as religiões afro-brasileiras, claro que tem pessoas que não sabem muitas coisas e que identificam uma “oferenda” como “macumba”, por exemplo.

Os meus principais aprendizados com essa pesquisa foram: saber como as religiões afro-brasileiras ganharam força no Brasil e que muitas pessoas da minha sala sabem o que é a religião, e respeitam-na independente de suas crenças.

Os principais aprendizados, para além dos resultados, ou seja, o que eu aprendi para a vida nesta pesquisa foi: A respeitar e entender como as religiões afro-brasileiras são. Antes dessa pesquisa eu via uma oferenda no chão e não entendia, então saía falando que era “macumba”, mas agora eu sei que na verdade são apenas oferendas.

Fazer pesquisa científica no colégio é importante, pois ajuda o aluno a entender como se faz uma pesquisa e abre uma porta para que ele descubra respostas para diversas dúvidas que ele possa ter. No meu caso até hoje, já aprendi diversas coisas com as minhas pesquisas na escola, já tive diversos assuntos, como por exemplo, sobre o YouTube, drogas, armas, assédio, paralisia do sono e agora sobre religiões afro-brasileiras.

Referências

HOUAISS, Antônio. **Enciclopédia Mirador Internacional**. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1995.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora africana**. São Paulo: Editora afiliada, 2004.

PRADI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n.46, junho/agosto 2000. p. 52-67. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32879>>. Acesso em: abril de 2020.

SANTOS, Erisvaldo dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Minas Gerais. **Reunião ANPED**, Minas Gerais: ANPED, GT. 21, 2005. p. 1-17. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1_i-](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1_i-lvtLingJ:28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt21241int.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)

[lvtLingJ:28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt21241int.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1_i-lvtLingJ:28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt21241int.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> . Acesso em: abril de 2020.

SOUZA, Laura Oliveri Carneiro. **Quilombos, identidade e história**. Nova Fronteira, 2012.

sobre tudo

UMA PROPOSTA CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Katiuci Pavei⁵⁶

Resumo: Relato docente em Sociologia e apresentação da atual proposta de organização curricular relacionada à presença da área na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). Inicialmente, são apresentados alguns princípios norteadores que guiam a prática da professora/autora. Em seguida, são destacados os múltiplos espaços ocupados pela disciplina no currículo escolar ofertado para essa modalidade de ensino, envolvendo a atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, seja na forma exclusiva, seja em componentes curriculares diferenciados e interdisciplinares, nomeados *Eletivas, Projetos de Investigação, Oficinas e Bloco de Ciências Humanas*. Entende-se que essa experiência vai ao encontro de algumas funções dos Colégios de Aplicação: constituir-se como espaço de produção de conhecimento sobre a educação básica por meio de experimentação metodológica inovadora e oferecer o ensino de qualidade visando a formação de jovens e adultos, capacitando-os para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Educação de Jovens e Adultos. Currículo.

⁵⁶ Mestre em Educação, Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Sociologia do Colégio de Aplicação da UFRGS. Contato: katiuci.pavei@ufrgs.br

UNA PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS DE SOCIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN DE LOS JOVENS Y ADULTOS

Resumen: Informe docente en Sociología y presentación de la propuesta actual de organización curricular relacionada con la presencia del área en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), realizada en la Facultad de Aplicación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (CAp / UFRGS). Inicialmente, se presentan algunos principios rectores que orientan la práctica del profesor / autor. Luego, se destacan los múltiples espacios que ocupa la disciplina en el currículo escolar que se ofrece para este tipo de docencia, involucrando el desempeño en Educación Primaria y Secundaria, ya sea de manera exclusiva, o en componentes curriculares diferenciados e interdisciplinarios, denominados Optativas, Proyectos de Bloque de Investigación, Talleres y Humanidades. Se entiende que esta experiencia cumple algunas funciones de los Colegios de Aplicación: constituirse como un espacio para la producción de conocimientos sobre educación básica a través de la experimentación metodológica innovadora y ofrecer una educación de calidad orientada a la formación de jóvenes y adultos, permitiéndoles ejercer la ciudadanía.

Palabras clave: Enseñanza de sociología. Educación de jóvenes y adultos. Plan de estudios.

1. Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar a experiência da autora do presente relato enquanto professora de Sociologia e a presença dessa área do conhecimento no *Projeto da Equipe da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da UFRGS* (2019).

Com efeito, a Sociologia está presente no Ensino Fundamental e em componentes curriculares diferenciados (*Eletivas, os Projetos de Investigação e as Oficinas*), bem como na sua articulação com as demais

áreas do saber escolar que compõem o *Bloco de Ciências Humanas* - Filosofia, a Geografia e a História.

Vale registrar que Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) considera o ensino de Sociologia⁵⁷ como fundamental à formação cidadã de seus estudantes, sendo um direito a ser garantido e efetivado. Isso pode ser evidenciado pelo posicionamento de igual importância em relação ao estudo das demais ciências escolares e seu registro no Projeto Político Pedagógico. Ademais, a escola disponibiliza profissionais licenciadas com formação em Ciências Sociais, que se dedicam exclusivamente às funções docentes desenvolvidas na unidade, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, primando pela valorização da autonomia do trabalho docente.

Esse registro é considerado importante devido ao instável contexto normativo-político-educacional, permeado pela vulnerabilidade da permanência da disciplina nas escolas brasileiras e a retração de políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). De outro modo, a presença desse componente curricular é relevante, dado que estudos de pós-graduação que tratam da temática ensino de Sociologia nessa modalidade da educação Básica, referem que que “ é um campo que apresenta raríssimas produções de pesquisa, tanto da EJA no ensino médio quanto do ensino da Sociologia, já analisados em trabalhos que buscaram sistematizar essas produções recentemente” (GOMES JUNIOR, 2017, p.17), existindo “poucos artigos, dissertações e teses falando dos livros para esta modalidade, sobretudo em se tratando de Sociologia na EJA” (ZEITONE,2017, p.13).

⁵⁷ Os Programas completos da área de Sociologia da Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e do Ensino Médio regular são disponibilizados no site da instituição: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao>.

Entende-se que essa experiência vai ao encontro de algumas funções dos Colégios de Aplicação, conforme as destacadas pelo Conselho Nacional do Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino,

Ensino – Oferecer o ensino de qualidade na Educação Básica visando a formação de crianças, jovens e adultos, capacitando-os para o exercício da cidadania.

Desenvolvimento de Currículo – Possibilitar um ambiente adequado para reflexão das práticas pedagógicas que envolvem currículos e as metodologias, objetivando a criação, testagem, implementação, inovação, transposições, permanências, sequências didáticas e avaliação. [...] (CONDICAP, 2013, pag 4 -5).

2. Sociologia, como lupa e binóculos do social

Figura 01: Sociologia, como lupa e binóculos do social



Fonte: autora

Ao iniciar as aulas em uma nova turma são levados dois instrumentos ópticos, que comumente são estudados e utilizados em outras ciências, para lançar o desafio de pensarem o que binóculos e lupa tem a ver com a área da Sociologia, enquanto uma ciência social. Posteriormente, é explicado que ambos aparelhos seriam usados continuamente nos nossos encontros, ainda de forma simbólica, para espanto da classe. Logo em seguida, por meio desses materiais empíricos, apresenta-se uma contribuição da Sociologia que acreditamos ser fundamental à educação escolar: o desenvolvimento de uma postura metodológica pautada no exercício do *estranhamento* do familiar e da *desnaturalização* do social.

Entende-se o exercício do *estranhamento*, enquanto uma estratégia metodológica que implica o “distanciamento moral e cultural” (DINIZ, 2001, p.58), a qual possibilita compreender a diferença: ao *estranhar* o *outro* (grupos, culturas, sociedades), pode-se vê-lo como diferente (e não como desigual) em relação ao *eu* ou a *nós*, como se, para isso, usássemos um binóculos, enquanto instrumento que auxilia a visão daquilo que está longe, aproximando-o. Essa postura é aplicada, outrossim, na observação e na análise daquilo que é considerado familiar, isto é, da nossa própria cultura e sociedade, pois é necessário estranhar o que constitui o cotidiano. Para tanto, recorre-se ao uso simbólico de uma lupa para ajudar na identificação dos detalhes que vão compondo o social e o viver em sociedade (fenômenos, realidades, relações, papéis, dinâmicas, sujeitos, ações e as situações).

A partir desse momento, é proposta uma reflexão sobre a experiência prática da vida cotidiana e de sua aparente naturalidade, que serve como discurso imobilizador de mudanças e perpetuador do status quo, viabilizando a *desnaturalização* do social. Propõe-se, na seqüência, desacomodar os(as) alunos(as) daquilo que consideram uma obviedade, instigando questionamentos e pensamentos diferentes das

suas próprias percepções iniciais, analisando-as e confrontando-as com outras percepções amparadas em argumentos naturalizadores, deterministas e fatalistas (v.g. “sempre foi”, “é assim mesmo”).

Ressalte-se, por oportuno, que são empregadas diversas ferramentas conceituais básicas para oferecer aos(às) estudantes uma visão não estática da vida social, possibilitando uma postura objetiva diante dos fenômenos sociais de modo a proporcionar uma (re)contextualização significativa dos conceitos trabalhados. Mills (1969) propõe uma *imaginação sociológica*, apontando que a Sociologia serve para elucidar a relação entre biografia e história, entre ação e estrutura. O autor indica o quanto é fundamental que o(a) educando(a) - em qualquer fase da sua vida - compreenda e problematize as conexões entre indivíduo, história e sociedade. Isso é o mesmo que dizer, como Bourdieu (1988), que os(as) alunos(as) de Sociologia precisam aprender que todas as questões que os(as) cercam – sejam as mais imediatas ou as de caráter mais abrangente – são sempre construídas na problemática da vida social, enquanto construções sociais e históricas que estão relacionadas às condições materiais de existência. Acredita-se que essa reflexão sociológica deva ser proporcionada pelo(a) professor(a) sociólogo(a), contribuindo para que os(as) estudantes se conheçam e, descobrindo o mundo e as relações que nele se configuram, reflitam como as identidades são erigidas em determinado momento histórico e sob condições individuais específicas.

De mais a mais, não se pode olvidar que a escola, enquanto instituição social, é um espaço permeado pelos conflitos e jogos de poder externos e internos. Enquanto algumas forças buscam manter o *status quo*, difundir estereótipos e reproduzir as desigualdades, outras visam transformar as pessoas através do exercício de um pensamento mais crítico sobre o que envolve o viver em sociedade e propositivo, estimulando o agir na construção do viver social tolerante, justo e

democrático. Diante disso, é forçoso reconhecer que ambiente escolar não deve ser o local para “*treinar* pessoas”, assim como “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Especificamente quanto à Educação de Jovens e Adultos, é necessário romper com a perspectiva nefasta que massifica, ignora ou nega nos currículos e nos espaços intra e extra escolares os sujeitos que compõe essa modalidade de ensino. Assim, deve ser desconstruído o estigma que mantém no limbo social as identidades, os entendimentos, as representações, as histórias, os saberes, os valores e as subjetividades desses(as) alunos(as). Basta uma rápida busca em sites de pesquisa como o *google* e procurar por imagens de escola ou de estudante de educação básica para observarmos tal ausência.

Percebe-se no discurso social hegemônico que esses (as) jovens e adultos(as) são culpabilizados(as) por não terem concluído a escola na “idade certa”, como se tal fato fosse em decorrência de única e exclusivamente vontade própria. Ademais, mesmo com todo o esforço de retomarem os estudos, muitas vezes vivenciam cotidianamente preconceitos e discriminações, sendo estereotipados(as) como *fracassados(as)*, *rebeldes*, *apáticos(as)* e *desmotivados(as)*, como adverte Arroyo (2017).

Logo, como já denunciava Freire, “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade” (1987, p. 54).

Nesse contexto de desvalorização da própria autoestima dos(das) estudantes, cabe à Sociologia, através das reflexões sobre o meio social em que estão inseridos, proporcionar meios necessários para impulsioná-los para o pleno exercício da cidadania, consoante lecionam Martins e Fraga,

o ensino de Sociologia ganha nessa modalidade uma dimensão ainda maior na aplicabilidade de uma reflexão sobre as condições socioculturais desses grupos vulneráveis, que, para além de uma contribuição voltada para a “formação de cidadania” e de “sujeitos críticos” numa pretensa “conscientização”, necessita se orientar para uma proposta de formação que acentue a capacidade dos alunos de problematizarem os fenômenos (MARTINS e FRAGA 2015, p. 272).

Desse modo, diante da heterogeneidade das turmas (etária e geracional, laboral, étnica(raça/cor, religiosa, de gênero, de renda, de organização familiar, de local de moradia ou de nascimento, de condição socioeconômica e cultural, ou, ainda, de tempo e motivos de distanciamento da escola), e dos diversos objetivos que os(as) estudantes buscam atingir com os estudos (ingresso em cursos técnicos e/ou de ensino superior para uma formação profissional, alteração de posto de trabalho ou ascensão na carreira, reconhecimento familiar ou exemplo a ser seguido, satisfação própria, mudanças de localidade de moradia, retirada de um espaço de criminalidade, ampliação de conhecimentos, entre outros), é possível constituir e adaptar o currículo da disciplina para acolher as demandas do corpo discente sem deixar de considerar as próprias situações observadas nas interações sociais estabelecidas em sala de aula e os fenômenos sociais contemporâneos. Por isso, é assegurada a inclusão, a visibilidade e a discussão permanente sobre questões de gênero e raça/cor/etnia, articuladas com o debate sobre desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira (CATELLI; HADDAD; RIBEIRO, 2014), em consonância com o pensar, o ler e o fazer sociológico, por meio dos estudos, dos conceitos e das teorias da área do conhecimento.

3. A presença da Sociologia no currículo do Projeto EJA do CAP/UFRGS

A EJA no CAP/UFRGS vem sendo realizada ao longo das últimas duas décadas. De acordo com Benvenuti (2011, 2016), ao longo dessa trajetória os Projetos de Ensino da instituição vêm sendo remodelados a partir das constantes revisões críticas, por parte de seus e suas docentes, envolvem pressupostos teóricos, metodológicos e curriculares. No que tange à presença da Sociologia no currículo da EJA, a autora revela que ela ocorre desde a sua implementação, em 2000, o que aponta para o reconhecimento da importância desta área do saber como integrante no processo de formação dos estudantes jovens e adultos por parte da comunidade escolar do CAP/UFRGS, muito antes do retorno da obrigatoriedade da disciplina, instituída pela Lei Nº11.684/2008.⁵⁸

O Projeto da Equipe da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da UFRGS desenvolvido atualmente propõe-se a “trabalhar no sentido de tornar este projeto um modelo de EJA, um importante laboratório para se pensar a prática pedagógica numa perspectiva inovadora, através da articulação entre ensino e pesquisa” (UFRGS, 2019, p.5). Por isso, percursos individualizados são preferidos, pois respeitam o tempo e os objetivos de cada aluno(a), entendendo a avaliação como processo e prevendo uma adequação curricular por meio de atividades diversificadas. A escola, outros sim, oferece um suporte de atenção individual efetivado pela atuação docente em aula ou nos laboratórios de aprendizagem e recuperação em horários alternativos, bem como a atuação do corpo técnico especializado formado por orientadores pedagógicos, psicólogas, assistentes sociais, nutricionista, técnicas em enfermagem.

⁵⁸ Lei que incluiu o retorno da obrigatoriedade do ensino da Sociologia nas escolas, nessa trajetória de intermitência que marcam a história da disciplina no contexto político-educacional brasileiro.

Semestralmente ocorre o ingresso de estudantes, sendo a seleção realizada somente por sorteio, em sessão aberta e pública. As vagas são universais e divulgadas através de edital publicado no site da instituição e amplamente divulgado. Essa modalidade de ensino oferece turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) até a conclusão do Ensino Médio (EM). As aulas são presenciais de segunda a sexta, no horário das 18 às 22 horas e 15 minutos.

Dentre seus objetivos, o Projeto da EJA visa “promover a interdisciplinaridade e as relações entre o conhecimento escolar formal e as demandas sociais” (UFRGS, 2019, p.7). Nesse sentido, apesar das sucessivas modificações ocorridas ao longo do tempo, um pilar originário mantido é o desafio e a busca constante pela criação de uma organização curricular que coloca as áreas do conhecimento atuantes do espaço escolar em patamar de igualdade. Demais disso, opta-se por ações interdisciplinares, bem como valoriza metodologias de participação e sem prestigiar apenas uma única linha metodológica ou área.

A composição engendrada pelas áreas de ensino que atualmente estão presentes na EJA da escola segue o entendimento de que são Componentes Curriculares, ao invés de restritas a disciplinas isoladas. Conforme o referido Projeto, os componentes curriculares “são estruturas criadas com o objetivo de buscar a interdisciplinaridade no trabalho didático e facilitar o trânsito entre as diferentes áreas de conhecimento. O grau de especificidade de cada área favorece o desenvolvimento de atividades didáticas” (UFRGS, 2019, p.16). Há, portanto, a compreensão da racionalidade interdisciplinar enquanto potência de criação de interações e de outros atravessamentos, visando novas possibilidades didático-pedagógicas. No entanto, isso não quer dizer que as características das disciplinas escolares se percam em um lugar comum de estudos e práticas, o que demonstraria um enfraquecimento do seu lugar no currículo da instituição.

Dessarte, há uma simultaneidade de realização das aulas de Sociologia propriamente ditas, tanto no EF como no EM, acrescidas de aulas, preferencialmente integradas com outras áreas de saber, na forma de outros componentes curriculares. A disciplina mantém suas especificidades enquanto ciência, que são desenvolvidas em suas aulas por meio de abordagens teóricas, metodológicas e epistemológicas. Os encontros semanais são realizados em todas as turmas do Ensino Médio (totalidade, correspondente aos três anos) e do Ensino Fundamental (correspondente aos Anos Finais), com tempo variável de 45 minutos a 90 minutos em cada, conforme o planejamento didático.

A área de Sociologia, contudo, não se organiza de forma isolada, compondo o *Bloco do Conhecimento Ciências Humanas* com a Filosofia, a Geografia e a História.⁵⁹ Nesta organização curricular as áreas do conhecimento buscam compartilhar alguns objetivos e eixos temáticos norteadores. Frise-se que são realizadas atividades integradas no que tange ao planejamento e à execução das aulas, bem como às avaliações, aos pareceres e aos conceitos finais relativos à aprovação (ou não) dos estudantes.

Conseqüentemente, são múltiplos os lugares da Sociologia no Projeto da EJA, pois ela não se restringe apenas às aulas específicas da disciplina em sua grade curricular, mas se expande de outras maneiras. Desse modo, acredita-se que essa organização auxilia no fortalecimento da própria área, uma vez que, semanalmente, os(as) estudantes tem

⁵⁹ Conforme a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019), a “Área do Conhecimento (Área Básica)” é “um conjunto de conhecimentos interrelacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas”. Já uma “Grande Área” é constituída pela “aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos”.

contato com a área em quatro momentos diferentes, a saber: na disciplina de *Sociologia* vinculada ao *Bloco de Ciências Humanas*, nas *Eletivas*, nos *Projetos de Investigação* e nas *Oficinas*, os quais serão brevemente explicados a seguir:

3.1 COMPONENTE CURRICULAR – ELETIVAS

A eletiva é uma atividade curricular obrigatória, mas de livre de escolha por parte dos(as) alunos(as), permitindo que possam definir temas de estudo, interferindo na construção de suas trajetórias curriculares. Os objetivos são desenvolver habilidades de pensamento e atender de forma dinâmica estudantes com diferentes dificuldades cognitivas e tempos de aprendizagem, bem como proporcionar atividades complementares de caráter sociocultural e/ou lúdicas durante um semestre, com encontros semanais de 1 hora e 30 minutos.

Privilegia-se, desse modo, a interdisciplinaridade na composição do grupo deicineiros(as) envolvendo docentes das disciplinas ofertadas na escola, bem como convidados(as) de outras áreas do conhecimento extraescolares. A metodologia consiste em propostas desenvolvidas a partir de observações realizadas em sala de aula, privilegiando-se assuntos sugeridos pelo corpo estudantil ou ainda temas interessantes com uma nova abordagem. A partir de uma breve exposição, realizada em encontro envolvendo toda equipe docente, cada estudante elege por meio de votação as opções de seu interesse. Posteriormente, as turmas são formadas de maneira multisseriada, isto é, envolvendo estudantes de todos os anos, apenas separados por etapa de ensino (EF e EM), promovendo novas trocas entre colegas que, cotidianamente, estão em níveis diferentes no ordenamento escolar. Ao final do semestre, há uma Mostra, organizada na forma de um circuito, no qual cada turma planeja e executa, tanto a apresentação, como uma demonstração do que foi desenvolvido durante o semestre.

Nessa etapa, os(as) colegas e professores(as) podem experienciar um pouco de cada atividade pedagógica.

A Sociologia participou de algumas eletivas específicas da área e outras juntamente com colegas de Geografia, História, Filosofia, Língua Portuguesa e Literatura, Biologia, Química, além de convidar profissionais do Direito, Fotógrafos, Chef de cozinha e ativistas vinculados a Movimentos Sociais. Alguns dos assuntos abordados nessas atividades foram: desigualdade social brasileira e sua interseccionalidade com gênero e raça/cor/etnia, violências de gênero, economia solidária, sustentabilidade, formação profissional, mercado de trabalho, diversidade cultural, identidade social estudantil, sentidos da escola, direitos constitucionais, caminhos judiciais de combate à violência contra mulheres e populações LGBTQs. Nos encontros foram promovidos debates, análises, elaboração de intervenções em ambiente intra e extra escolar, construção de memoriais de vida, produção e análise de imagens sociais, entre outros. Nessas oportunidades foram mobilizados autores da Sociologia: do trabalho, da educação, da desigualdade, dos movimentos sociais, da violência, da desigualdade, urbana, entre outros. Pode-se destacar algumas contribuições específicas da área em subsidiar, a partir de estudos, e dados o auxílio na análise do sexismo, do racismo, do classicismo e da pobreza como forma concreta de desigualdade social, expressões da estrutura social brasileira e fenômenos não naturais, explicando suas razões e apresentando manifestações explícitas e implícitas, bem como movimentos sociais e políticas públicas enquanto canais de denúncia, combate e de resistência.

3.2 COMPONENTE CURRICULAR - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO (PI)

Seguindo o pressuposto de “educar pela pesquisa”, conforme defende Demo (2002), o Projeto de Investigação (PI) também é uma

atividade curricular obrigatória de caráter eletivo, realizada no Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com encontros semanais de 1hora e 30min. O propósito é apresentar os estudantes ao método científico, estimulando o desenvolvimento da autonomia intelectual, autoria, criatividade e protagonismo no aprendizado, características que consideramos indispensáveis no seu contínuo processo formativo.

O trabalho é orientado pelos(as) professores(as) em pequenos grupos multisseriados, divididos por afinidade temática e por etapa de Ensino. O papel docente é o de acompanhar todo processo de pesquisa, auxiliando individualmente ou com rodadas de conversas, envolvendo todo o grupo. Para potencializar ideias, no início das aulas são organizadas salas temáticas, nas quais são expostos estudos, assuntos, fontes de dados e metodologias de pesquisa de cada área do conhecimento. Outra estratégia pedagógica consiste na apresentação de PIs por parte de estudantes que já realizaram seus projetos, possibilitando assim a troca de suas experiências com os(as) novos(as) colegas.

Em seu projeto, cada estudante desenvolve, ao longo de um semestre, uma investigação sobre determinado tema conforme o seu próprio interesse, seguindo os passos do método científico de pesquisa: a formulação de um problema ou pergunta principal; a construção de hipóteses ou respostas provisórias; a busca e a seleção de bibliografia sobre o tema; a crítica das fontes (veracidade e confiabilidade); a elaboração de métodos adequados para a investigação (comparação de fontes primárias e secundárias, observação de campo, experiências de laboratório, enquetes, entrevistas, etc.) e o tratamento dos dados obtidos; a construção de um relato (escrito e/ou oral e/ou visual) e a exposição das conclusões diante dos demais colegas e professores da EJA. Essas apresentações finais podem ser de variadas formas, conforme o grupo escolher como melhor maneira de socializar os conhecimentos produzidos no processo, podendo vir a ser na forma de

sessões públicas de apresentações de trabalhos, semelhante aos eventos de Iniciação Científica; feira de Ciências; *performance* artística; produtos, entre outros.

Tem-se como contribuição principal da área de Sociologia a proposição de uma abordagem sociológica sobre os assuntos trazidos pelos(as) estudantes, apresentando sugestões de referenciais teóricos e de metodologias na coleta e análise de dados. Saliencia-se que não há a pretensão de formar cientistas sociais, mas promover o contato dos(as) alunos(as) com técnicas de pesquisa em Ciências Sociais enquanto ferramentas que possam auxiliá-los(as), tanto na resolução de problemas de investigação, quanto de compreensão de fatos do dia a dia, extrapolando, assim, o senso comum e o turbilhão de opiniões não fundamentadas que povoam os meios midiáticos e redes sociais hodiernamente. A partir da construção de perguntas formuladas com objetividade e clareza, passíveis de investigação, os exercícios realizados são de caráter exploratório, utilizando modalidades de pesquisa que se aproximam a etnografia, estudo de caso ou estudos comparativos. Busca-se informações e dados em fontes primárias e secundárias, confrontando-os e analisando-os por meio de perspectivas diversas. Para tal é mobilizado o uso de técnicas como entrevistas (pessoalmente ou por meio de recurso digital), observação participante, pesquisa de campo ou pesquisa documental (utilizando livros, sites da internet, jornais, revistas, fotografias, entre outros).

3.3 COMPONENTE CURRICULAR – OFICINAS

As oficinas acontecem no horário das 18h às 18h45, com caráter de acolhimento aos alunos. Os planos das aulas são elaborados pelos blocos semanalmente, de forma a atender às necessidades pontuais. Esse componente pode se desdobrar em diferentes oficinas em um mesmo bloco (sob responsabilidade de cada componente

curricular que o integra) ou em uma ação interdisciplinar. Tais atividades têm como objetivo oferecer espaços no currículo em que os estudantes possam aprofundar os conteúdos trabalhados nas aulas, ampliar repertório cultural, experimentar outras formas de ensino-aprendizagem.

4. Considerações finais

Neste texto foi relatado brevemente como é a atual inserção da Sociologia no currículo do Projeto da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande Sul.

Na organização curricular da EJA dessa instituição, múltiplos são os lugares ocupados pela disciplina, pois extrapolam as aulas no Ensino Médio, envolvendo a atuação no Ensino Fundamental e em componentes curriculares diferenciados como as *Eletivas*, os *Projetos de Investigação* e as *Oficinas*, assim como, na sua articulação com as demais áreas do saber escolar como a Filosofia, a Geografia e a História, compondo o *Bloco de Ciências Humanas*.

Considera-se importante esse registro devido ao instável contexto normativo-político-educacional, permeado pela vulnerabilidade da permanência da disciplina nas escolas brasileiras e a retração de políticas voltadas a essa modalidade de ensino. Ademais, percebe-se que ainda são raras as produções acadêmicas que tratam do ensino de Sociologia desenvolvido na EJA.

De outro modo, acredita-se que a presença desse componente curricular é relevante, pois uma contribuição da Sociologia que acreditamos ser fundamental à educação escolar é o desenvolvimento de uma postura metodológica pautada no exercício do *estranhamento* do familiar e da *desnaturalização* do social. Principalmente quando se trabalha com um público estudantil de jovens e adultos, muitas vezes já habituado a práticas e discursos sociais permeados por diversas formas

de opressão e violência, às quais desencadeiam inúmeras posturas resignadas e autodepreciativas.

Essa experiência vai ao encontro de algumas funções dos Colégios de Aplicação: constituir-se como espaço de produção de conhecimento sobre a educação básica por meio de experimentação metodológica inovadora e oferecer o ensino de qualidade visando a formação de jovens e adultos, capacitando-os para o exercício da cidadania.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a eja: itinerários pelo direito a uma vida mais justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos**: uma proposta curricular. 2011. 392 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

BENVENUTI, Juçara (Org.) **A chave para o futuro**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/165465/001044916.pdf?sequence=1>>. Acesso: maio de 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO. **Ofício CONDICAp Nº 07 /2013**. Goiânia, 6 jul. 2013.

BRASIL. LEI N. 11.684 de 2 junho 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 de jul 2018. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm >. Acesso em: 03 nov. de 2017.

BOURDIEU, Pierre et al. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1988.

CATELLI, Roberto Jr; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: insumos, processos e resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas; 2002.

DINIZ, Débora. Valores universais, direitos culturais. In: NOVAES, Regina (Org). **Direitos humanos, temas e perspectivas**. Rio de Janeiro: Mauad. 2001. p.57-66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Tabela de áreas do conhecimento**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 09 set. 2019.

GOMES JÚNIOR, Edgar. **O ensino da sociologia na educação de jovens e adultos**: um estudo em duas escolas da rede estadual de educação de minas gerais. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo. Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição?. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n.3, set./dez. 2015. p. 268-278. Disponível em: <

http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.04>. Acesso em: julho de 2017.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

UFRGS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Colégio de Aplicação. **Projeto da Equipe da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da UFRGS**. Porto Alegre, abr. 2019. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ZEITOUNE, Rachel Romano **A educação de jovens e adultos da rede estadual do rio de janeiro**: uma análise dos livros didáticos de sociologia. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

sobre tudo

PROJETO CHEIRO VERDE: VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO

Mariza Konradt de Campos⁶⁰

Fernanda Gina Aguiar Souza⁶¹

Victor Augusto Seixas Santos⁶²

Caetano Cainã Gonçalves⁶³

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de relatar e refletir acerca da experiência de estágio não obrigatório vivenciado por graduandos do curso de Geografia e do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina na Educação Básica do Colégio de Aplicação/UFSC, no contexto do *Projeto Cheiro Verde no Quintal da Escola*. O Projeto desenvolve um trabalho educacional com crianças e adolescentes, visando a formação de indivíduos mais conscientes a temáticas ambientais, baseado na perspectiva de Agricultura Sintrópica, criada por Ernest Götsch, e de ecoalfabetização, de

⁶⁰ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora dos Anos Iniciais do CA-UFSC. Contato: marizakc@gmail.com

⁶¹ Estudante do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Contato: fernandablogt@gmail.com

⁶² Estudante do Curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Contato: victor_seixas_santos@hotmail.com

⁶³ Estudante do Curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Contato: caegonzalez.95@gmail.com

Frijof Capra. A relevância deste relato se dá na compreensão da significância que essa vivência trouxe aos bolsistas enquanto futuros profissionais docentes, permitindo a formação de educadores conscientes sobre as perspectivas ambientais. Serão expostas, de forma linear, conforme o ano letivo de 2019, as atividades desenvolvidas pelo *Projeto Cheiro Verde*, em que ocorreu a participação dos estagiários, em momentos que transitam entre observação e envolvimento ativo. O trabalho foi supervisionado pela Prof^a Mariza Konradt de Campos, coordenadora do Projeto, e pela Prof^a Maria Elza de Oliveira Lima, orientadora educacional e coordenadora conjunta do Projeto.

Palavras chave: Educação Ambiental; Ecoalfabetização; Vivências Pedagógicas; Estágio não obrigatório.

CHEIRO VERDE PROJECT: EXPERIENCING THE ENVIRONMENTAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The main goal of this work is to report and analyse a non-mandatory internship experience. The internship was performed by undergraduate students of the *Geography* and *Portuguese Language and Literature* courses from the Federal University of Santa Catarina. The internship experience took place at the laboratory school *Colégio de Aplicação - UFSC* in the context of the *Cheiro Verde no Quintal da Escola* project. The Project develops an educational work with children and teenagers aiming to expand the students' environmental awareness, basing itself on the perspective of Syntropic Agriculture, created by Ernest Götsch, and of eco-alphabetization, by Frijof Capra. The relevance of this report is in the comprehension of the significance that the experience in the project brought to the interns as future teachers, leading to the formation of environmentally conscious educators. We show, in a linear order of the school year of 2019, the activities developed in the context of the *Projeto Cheiro Verde* project that had participation of the interns. During these activities, the interns insertion in the project alternated between moments of observation and active engagement. This work was supervised by

Mariza Konradt de Campos, coordinator of the Project and by Maria Elza de Oliveira Lima, guidance counselor and joint coordinator of the Project.

Keywords: Environmental Education; Eco-alphabetization; Pedagogical Experiences; Non-mandatory internship.

1. Considerações Iniciais

O Projeto Cheiro Verde no Quintal da Escola é uma extensão do Projeto “Um caminho diferente para aprender a ler e a escrever”, desenvolvido no Colégio de Aplicação-CA/UFSC desde 2013, que atende no período curricular os alunos do 1º Ano A e dos 6^{os} Anos do Ensino Fundamental. Aberto a toda comunidade escolar, o Projeto atinge também alunos de outras escolas da Grande Florianópolis, graduandos e demais interessados.

O Projeto preconiza um trabalho multi e transdisciplinar sobre questões ambientais, abordando a importância de modelos sustentáveis de plantio, alimentação saudável e proteção da natureza junto a estudantes da Educação Básica e demais interessados da comunidade universitária e sociedade em geral. Empregando horta, pomar e demais elementos do quintal da escola como uma espécie de laboratório vivo, o Projeto vem conscientizando estudantes e famílias sobre temáticas ambientais diversas e evidenciando os benefícios de um contato mais próximo à natureza. Como resultado, tem-se conseguido alfabetizar os participantes para e pelo meio ambiente, fazendo-os disseminadores dos valores praticados no *Projeto Cheiro Verde*.

Neste contexto, no ano de 2019, alunos dos cursos de Geografia e do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina, atuaram como bolsistas no Colégio de Aplicação/UFSC, desenvolvendo um estágio não obrigatório nas atividades do Projeto. Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre a experiência

dos bolsistas, por meio da exposição das atividades desenvolvidas ao longo do ano pelo Projeto e sua contextualização com a participação dos graduandos em diferentes momentos.

O estágio não obrigatório foi supervisionado pela Prof^a Mariza Konradt de Campos, coordenadora do Projeto, e pela Prof^a Maria Elza de Oliveira Lima, orientadora educacional e coordenadora conjunta do Projeto. Ao longo dos oito anos de existência do *Projeto Cheiro Verde* foram estabelecidas diversas parcerias, que contribuem para a realização do trabalho desenvolvido, entre elas com a Pró-Reitoria de Extensão - PROEX/UFSC, a Pró-Reitoria de Graduação - DIP/PROGRAD/UFSC e a Prefeitura da UFSC. Há, também, parceiros de outros setores da sociedade envolvidos, como os integrantes do Programa Municipal de Agricultura Urbana de Florianópolis, a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina – EPAGRI – e o Sesc Cacupé. O Projeto ainda tem parceria com a comunidade indígena da Escola Wherá Tupã Poty Djá, da Aldeia M'Biguaçu; com a Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, em Santa Clara, Cuba; e com a ONG “Pro Naturaleza – Rosa Elena Simeón”, de Sagua la Grande, também em Cuba.

2. Atividades desenvolvidas

O *Projeto Cheiro Verde no Quintal da Escola* vem se ampliando significativamente ao longo do tempo e assume o compromisso de se reinventar a cada ano, fortalecendo atividades que envolvem o plantio e trabalhando de forma contínua com temáticas voltadas a questões ambientais. O ano de 2019 teve como premissa a ampliação das discussões envolvendo resíduos sólidos e orgânicos, com ênfase na compostagem termofílica como destinação adequada para os resíduos orgânicos produzidos no CA; continuação dos estudos referente às abelhas nativas, bem como a ampliação desse espaço; plantas

medicinais; plantio consorciado; e a criação do *Projeto Respirando Cheiro Verde: desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais*, a partir de setembro de 2019.

No decorrer do ano letivo, crianças, adolescentes, comunidade escolar e nós, bolsistas participantes do Projeto, vivenciamos experiências que envolveram o plantio, sementeira, colheita, preparo e degustação de alimentos. Ainda trabalhamos com compostagem, abelhas nativas e realizamos atividades desenvolvidas no *Projeto Respirando Cheiro Verde*. Ao passar pelo Projeto, crianças e adolescentes tornam-se mais conscientes e comprometidos com a preservação e manutenção do meio ambiente, pois em nossa perspectiva a educação ocorre para e pelo meio ambiente. O Projeto compreende que ao alfabetizar para/sobre o meio ambiente é possível munir as pessoas de conhecimentos essenciais à preservação da natureza e seus recursos (DE CAMPOS, RODRIGUES, LIMA 2018). Esses conhecimentos, tão importantes à sociedade, desenvolvidos ainda na infância, se mostram mais efetivos e melhor recepcionados estando a criança mais propícia para uma (re)educação ambiental. A criança é capaz de socializar em casa com naturalidade aquilo que descobre e aprende no espaço educacional, assim, pais e familiares também se tornam mais conscientes com as temáticas ambientais, ao mesmo tempo em que a criança se torna.

Com a premissa de uma educação comprometida com a formação de um todo, a partir de uma consciência ambiental, as crianças são inseridas no contexto de Educação Ambiental já no primeiro ano da Educação Básica durante o processo de alfabetização. Alguns dos aspectos benéficos são elucidados por De Campos, Rodrigues e Lima (2018, p. 156):

Assim, o trabalho de conscientização, sensibilização e alfabetização ambiental com a atual e as futuras gerações é a saída para o

problema da finitude de recurso do planeta, bem como um caminho para o ensino da leitura e da escrita em contextos significativos e reais de uso da língua.

De tal modo, ao fim do ano letivo as crianças se encontram alfabetizadas e capazes de produzir textos complexos, inclusive passíveis de publicação, como será elucidado à frente.

As perspectivas metodológicas do Projeto vêm ao encontro de propostas pedagógicas e trabalhos como os do físico e ativista Fritjof Capra (2012). Em uma entrevista concedida à jornalista Elizabeth Carvalho, do programa Milênio, da Globo News, Capra discorre acerca de sua concepção pedagógica, na qual também se refere a uma pedagogia experimental real do sistema ecológico. Capra ressalta a importância da contextualização entre o que acontece em sala de aula e atividades externas, para que as últimas não se tornem algo a parte no decorrer do ano letivo.

3. Mãos na terra: temáticas ambientais sendo postas na prática

O *Projeto Cheiro Verde* oportuniza aos estudantes de graduação vivências no Ensino Básico, permitindo a interação com os alunos e o desenvolvimento de competências relevantes para o exercício da docência, principalmente pela originalidade ao se construir os objetivos pedagógicos em um ambiente que não se restringe a uma sala de aula. De forma objetiva, o Projeto gerou a oportunidade aos estagiários de transitar e contemplar diferentes competências como conhecimento pedagógico, sustentável e alimentar e principalmente sobre a importância da responsabilidade ambiental.

Já nas primeiras interações com as crianças, percebemos que muitas delas nunca haviam tido contato com os processos de plantio, de compostagem e de colheita e logo ficou evidente o interesse por

essas questões. Ao manejar a horta e os demais espaços mantidos pelo Projeto, os estudantes foram inseridos na concepção de Agricultura Sintrópica que tem como um de seus princípios o plantio consorciado. Nesta perspectiva, trabalha-se o desenho dos canteiros com diferentes espécies, fazendo o plantio de modo que cada planta beneficie a outra, e assim, sejam capazes de produzir seu próprio adubo. (GÖTSCH, 2018). Seguindo essa concepção foram plantados nos canteiros árvores, hortaliças e ervas, de modo a proporcionar uma maior biodiversidade ao ambiente e, com isso, permitir seu melhor desenvolvimento. “Nenhuma delas cresce ou produz menos devido à presença das demais, pelo contrário, cada uma depende da outra para conseguir chegar ao estágio de desenvolvimento ótimo.” (GÖTSCH, 1997, p. 7).

Figuras 01 e 02: Plantio de hortaliças no modelo consorciado e colheita de alfaces.



Fonte: fotos do acervo dos autores.

No decorrer das atividades, naturalmente os alunos foram demonstrando interesse por questões envolvendo alimentação saudável. Após semear, regarem, observarem o crescimento das plantas, chegou a hora da colheita. Neste momento, as crianças foram incentivadas a degustarem as hortaliças e frutas tanto em seu estado

natural quanto em pratos feitos em oficinas de culinária utilizando os alimentos colhidos na horta.

Figuras 03 e 04: Colheita de cacho de banana e oficina de culinária.



Fonte: fotos do acervo dos autores.

É evidente o entusiasmo das crianças ao se depararem com os produtos que foram plantados e colhidos por elas mesmas, afinal, não se trata somente de uma simples alface: é a alface que “eu plantei!”. As crianças foram também estimuladas a registrar os processos de crescimento e desenvolvimento das plantas, assim como de pequenos insetos que fazem parte do ecossistema da horta. Desse modo, ocorre uma prática de letramento firmada em contextos reais que envolvem a criança.

Na classe de alfabetização do 1º ano A, todo ano a Professora Mariza trabalha com uma mascote de sala (um animalzinho de pelúcia) a qual é sempre a grande incentivadora do projeto a ser desenvolvido. Em 2019 a professora escolheu a Any, uma joaninha, como a mascote da turma, a qual de forma lúdica desencadeou tanto a proposta de alfabetização ecológica quanto a linguística daquele ano.

A introdução da mascote é feita sempre de uma forma contextualizada e o mais real possível. Assim, a Any veio de Fraiburgo e foi apresentada às crianças, juntamente com fotos e um vídeo gravado por um biólogo que teria trazido a Any de Fraiburgo. A mascote chega com o discurso de que veio para o colégio para aprender a ler e escrever juntamente com os colegas, e também ensinar muitas coisas sobre a natureza.

No início, as crianças acreditaram se tratar de uma aluna que ainda não tinha ido para as aulas. Motivados a descobrir sobre o paradeiro da amiga, as crianças fizeram cartazes e espalharam pelo colégio. Também escreveram uma carta coletivamente para a colega, questionando a sua ausência e convidando-a a vir para a escola. Em seguida, as crianças foram até uma agência de correios para postar a carta, acompanhados pela professora e pelos bolsistas. Em razão da contextualização que precedeu a chegada da mascote, as crianças desde o primeiro momento entraram no imaginário e passaram a perceber a Any como parte da turma.

Figura 05 e 06: Postagem no correio de carta para família de Any e o dia de sua chegada em sala de aula.



Fonte: fotos do acervo dos autores.

Ao longo da vivência no estágio fomos capazes de ter contato com um modo singular de prática de alfabetização que utiliza o elemento lúdico para vincular de forma atrativa as atividades propostas. Assim, observamos os alunos desenvolverem sua escrita, leitura e oralidade, de maneira dinâmica e fascinante. Ainda fomos capazes de presenciar um trabalho contextualizado com diversos gêneros textuais na Educação Básica, como escrita de cartas e cartazes, como mencionado anteriormente. Também foi trabalhado o gênero diário pessoal com o Diário da Any, que foi construído a partir do fato de que a Any vinha de uma cidade longe e não tinha como ir e voltar todo dia para a escola. Assim, as crianças se alternavam entre si e cada dia uma levava a colega para a sua casa, registrando no diário o que fizeram juntos.

A partir da temática de alimentação saudável foi introduzido em sala de aula a prática de degustação de chás com plantas oriundas dos canteiros. Nesses momentos, as crianças experimentaram mais de um tipo de chá e eram incentivadas a “descobrir” a qual planta o chá era correspondente. Nós, bolsistas, participamos dos diferentes processos existentes nessas atividades, principalmente ao manusear essas plantas nos canteiros da horta, na preparação dos chás e na mediação com as crianças. Considerando que o projeto trabalha a tríade pesquisa, ensino e extensão, os alunos foram estimulados na sequência a desenvolverem uma pesquisa, entrevistando avós, pais e familiares que puderam compartilhar seus conhecimentos sobre os chás e suas propriedades medicinais.

Realizada a atividade de pesquisa, os alunos socializaram os dados coletados com todos os colegas da turma incentivando, assim, a prática da oralidade. Enquanto bolsistas, realizamos mediações no espaço da horta e também no espaço da sala, ao auxiliar as crianças em suas atividades e na preparação de materiais, sempre instruídos pela orientadora.

O Projeto, empenhado em tornar a escola comprometida de fato com a preservação do meio ambiente, implantou no CA o processo de compostagem termofílica. Existem seis tubos de concreto que são mantidos e manuseados pelos bolsistas e periodicamente pelos alunos. Além disso, foram trabalhadas outras formas de preparação de resíduos orgânicos com o uso de baldes e garrafas pets. Todos os resíduos orgânicos recolhidos foram provenientes da merenda escolar, envolvendo assim, a comunidade escolar para além dos participantes do Projeto.

Figura 07, 08 e 09: Manejo da compostagem nos tubos de concreto pelas crianças do 1º ano A e da compostagem em baldes e garrafas pet pelos alunos dos 6ºs anos.



Fonte: fotos do acervo dos autores.

Ainda durante o ano letivo de 2019, com a temática da preservação das abelhas nativas, o espaço *Recanto das Abelhas sem ferrão* foi expandido. Nesse e em outros espaços da escola, foram semeadas plantas que servem de alimentos para as abelhas. Esse trabalho relacionou, novamente, a prática no campo com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, o livro intitulado *Plantas que atraem as abelhas no quintal do CA* foi produzido pelas crianças do 1º ano A e traz informações científicas de forma acessível a todos os interessados ao tema.

Também foram desenvolvidas outras atividades envolvendo animais que vivem na horta como a montagem de um viveiro com besouros-tartarugas e outros viveiros com borboletas para que as crianças pudessem observar a metamorfose desses animais. As crianças ainda tiveram oportunidade de cuidar de um minhocário e, nas idas na horta, observarem esses animais na natureza, bem como joaninhas, tatus-bola, embuás, entre outros.

Com a premissa de socializar aquilo que foi e é desenvolvido no cotidiano do *Projeto Cheiro Verde*, foram realizadas oficinas em que as crianças do Projeto receberam pais, comunidade escolar e estudantes de outras escolas de Florianópolis. Foram acolhidas as crianças do *Colégio Convivência* e diferentes turmas do *NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC*. No contraturno, ocorreram oficinas que contaram com a participação de estudantes de outras turmas do colégio e pessoas da comunidade. Nesses momentos, como anfitriãs, as crianças mostraram os trabalhos que realizaram na horta e nos demais espaços cultivados pelo Projeto. Os participantes das oficinas foram instruídos pelas crianças e puderam plantar pequenas mudas e, em seguida, foram incentivados a degustarem frutas e plantas comestíveis do espaço. Nessas ocasiões, onde os alunos ocuparam o papel de “pequenos docentes”, foi evidente a empolgação dos mesmos, assim como a maturidade desenvolvida durante o preparo que antecederam

esses momentos. Desse modo, as crianças se sentiram seguras para disseminar com propriedade tudo aquilo que aprenderam e descobriram ao participar do Projeto. Foi importante para nós, bolsistas, participarmos desses momentos e poder observar como a inversão de papéis entre discentes e docentes pode gerar bons frutos quando executado com orientação comprometida.

A Mostra Pedagógica do CA foi outro momento significativo em que as crianças e adolescentes socializaram as atividades de temática ecológica com toda comunidade escolar.

Figura 10 e 11: Oficinas com a comunidade escolar e estudantes de outras escolas.



Fonte: fotos do acervo dos autores.

As atividades realizadas no espaço externo do colégio sempre foram correlacionadas com aquilo que era posto no interior da sala de aula. Afinal, como já dito anteriormente, esses espaços são tidos como complemento um do outro, pois um dos princípios básicos da ecologia profunda se baseia na compreensão de que o ser humano faz parte do ambiente e não é separado dele (CAPRA, 2003). Desse modo, a partir de todas as atividades já delineadas, ocorreu com os alunos o processo de alfabetização baseado na experiência do mundo real, de modo a contextualizar a relação entre a criança e a natureza. O convívio com

essa perspectiva de alfabetização ecológica nos proporcionou maior clareza no que diz respeito a grandiosidade do compromisso que a instituição escolar possui no desenvolvimento de toda sociedade. Assim, corroboramos com o pensamento de que “promover a formação humana integral é a razão de existirem escolas desde sempre” (CERUTTI-RIZZATI, 2019, p. 8).

4. Colhendo os frutos: contribuição da experiência de estágio na formação dos bolsistas

Nós, bolsistas do *Projeto Cheiro Verde*, acreditamos ter vivenciado de forma plena as possibilidades que este estágio não obrigatório pode nos proporcionar. Isso se deu, em primeiro lugar, pelas oportunidades proporcionadas pelo Projeto e suas parcerias, que contribuíram para o nosso enriquecimento acadêmico, profissional e de mundo. Ao interagirmos, até mesmo com entidades estrangeiras, fomos capazes de perceber as multiplicidades que podem permear um projeto na Educação Básica.

Em um segundo momento, acreditamos que foi importante também termos buscado sempre participar de forma ativa de tudo aquilo nos foi proposto no ambiente de trabalho, permitindo uma maior assimilação das lições oferecidas.

Destacamos também o incentivo de nossas orientadoras de estágio, que a todo momento nos instigaram a sermos mais do que meros observadores. Em determinados momentos, fomos encorajados e orientados a ocupar não somente o papel de discentes, mas também o de docentes, oportunidade rara que encontramos somente durante um curto espaço de tempo ao fim da graduação. Essa experiência foi enriquecedora para nossa formação como futuros profissionais da educação.

Cabe ressaltar que, além de nossa capacitação, a vivência de estágio no Colégio de Aplicação proveu o nosso amadurecimento humano e acadêmico ao nos depararmos com novas possibilidades de fazer pesquisas e de se fazer educação. Assim, acreditamos que o contato com a pesquisa e a produção científica de qualidade pode e deve ser discutida e produzida no Ensino Básico, a fim de incentivar jovens pesquisadores.

Por fim, aprendemos nesse estágio, entre tantas outras coisas, que é possível (re)educar sujeitos mais empáticos ao ambiente que os cerca. O fato de mostrar aos pequenos que podemos nos relacionar de forma mais amigável com a natureza é de suma importância ao desenvolvimento de uma sociedade, para que a mesma evolua de forma mais pacífica em sua relação com a natureza, tendo em vista que qualquer mudança vem da raiz, do que se aprende, e isso é possível por meio de uma educação ecológica.

Referências

CAPRA, Frijof. Milênio. **Globo News**, 09 abril. 2012. Entrevista concedida a Elizabeth Carvalho.

CAPRA, Frijof. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p. 18-33.

CERRUTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Revel na escola: alfabetização: mais que uma atribuição escolar, um compromisso político. **ReVEL**. vol. 17, n. 33, 2019. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/4dbe1ad21ea1de503aa3ab9858bbf440.pdf>>. Acesso em: março de 2020.

DE CAMPOS, Mariza Konradt (org). 1º ANO A Colégio de Aplicação CA UFSC. **Plantas que atraem abelhas no quintal do ca**. Florianópolis, 2019.

Disponível em: <<https://www.flipsnack.com/ecoalfabetizao/plantas-que-atraem-abelhas-no-quintal-do-ca.html>>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

DE CAMPOS, Mariza Konradt; RODRIGUES, Cristiane Seimetz; LIMA, Maria Elza de Oliveira. Projeto cheiro verde no quintal da escola: alfabetização para e pelo meio ambiente. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 15, n. 31, dez. 2018. p. 154-167. ISSN 1807-0221. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2018v15n31p154>>. Acesso em: 16 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/1807-0221.2018v15n31p154>.

GÖTSCH, Ernst. **Diferenças entre agricultura sintrópica e orgânica**. Agenda GÖTSCH, 2018. Disponível em: <<https://agendagotsch.com/pt/>>. Acesso em: 26 de jun. de 2020.

GÖTSCH, Ernst. **Homem e natureza**: cultura na agricultura. Recife: Centro Sabiá, 1997.

sobre tudo

PRO DIA NASCER FELIZ – 15 ANOS DEPOIS: O ABISMO EDUCACIONAL BRASILEIRO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Rodrigo Avila Colla⁶⁴

Pro Dia Nascer Feliz é, acima de tudo, como sugere o título, um filme sobre felicidade. Alguns acharão essa afirmação estranha depois de verem a película e indagarão: Ora, por que sobre felicidade se seu enfoque é a educação no Brasil? É o que esta resenha buscará abordar. Antes, apresentemos brevemente o filme.

Trata-se de um documentário brasileiro, lançado em 2005, idealizado e dirigido por João Jardim. Em aproximadamente 90min, o cineasta mostra relatos de sonhos e inquietações de estudantes adolescentes de seis escolas, em três estados brasileiros. Eles são intercalados com cenas da vida escolar, que ajudam a traçar os perfis dos sujeitos que participaram do filme. Mas essa sinopse ainda não nos

⁶⁴ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor da Rede Municipal de Esteio - RS. Contato: rodrigo.a.colla@gmail.com

dá pistas significativas da afirmação com que iniciei esta resenha. Reflitamos.

O fato é que é difícil se sentir feliz ocupando uma posição incômoda ou desconfortável. O desconforto, no entanto, não é primazia das classes populares. O desconforto pode ser gerado pela aflição oriunda do abismo intransponível. Um abismo que não diz respeito somente às limitações de classe, mas também ao dissídio em relação ao que se espera dos(as) estudantes e o que eles(as) querem para si. Demandas sociais/classistas/familiares abismais interpelam por indivíduos apropriados para ocuparem certas posições. Há, nesse sentido, abismos de (des)confortos e de desejos, abismos de (in)felicidades. Há abismos (in)acessíveis a educandos com condições de vida tão distintas. Há abismos entre patamares de (in)formações e diferentes modos de educar sujeitos que vivem em extremos opostos do abismo social. Uma visão elitista e recrudescente acerca do processo educativo apregoa que ele deve apropriar os educandos a certas posições de sujeitos no mundo “lá fora”. Posições que os educandos serão convencidos de que lhes servem, nas quais sejam alocáveis e se encaixem perfeitamente. Mediante essa educação modeladora, serão levados a crer que o (des)conforto do lugar que ocupam é tudo de que precisam e não há como fugir desse destino – eis a (in)cômoda (in)felicidade. Obviamente, a possibilidade de ocupar ou não essas posições (ou, porque não dizer, sujeições) dependerá do acesso à educação e de sua qualidade, mas, também, de potências culturais e de classe e da (des)orientação de políticas públicas que, reconhecendo abismos, criem alternativas para superá-los, mantê-los ou até aumentá-los.

Não é tão simples sair da “bolha” ou construir uma ponte que possibilite atravessar o “abismo”. São esses os termos que as adolescentes da escola privada Santa Cruz utilizam no filme *Pro Dia Nascer Feliz* ao expressar a disparidade de sua condição em relação aos

jovens das classes populares. A imensa maioria da população brasileira segue tendo acesso a colégios públicos que têm uma realidade bastante destoante daquela que se vê no Santa Cruz. Trata-se do abismo da (in)felicidade (in)acessível aqui materializado não no vácuo que angustia, mas na bolha que impermeabiliza, que assegura uma suposta assepsia moral e psíquica dos seus tripulantes. Contudo, a despeito da bolha, a (in)felicidade é sempre contagiante.

O documentário dirigido por João Jardim é uma tentativa de retratar esse abismo educativo salientando as inquietações inerentes a duas adolescências distintas em termos de formação e aspirações, mas cuja verve é semelhante. Isto é, na miséria também se sabe sonhar e na riqueza também se sofre de angústias e inquietações – e não há bolha ou abismo capazes de anular potências da (in)felicidade. Por meio de relatos de professores e alunos, Jardim busca traçar um esboço da relação dos educandos entre si e com o conhecimento e a instituição escolar. Com isso, são delineados diferentes perfis de adolescentes brasileiros imersos em sonhos e realidades bastante paradoxais. Em círculos de formação distintos, os jovens que aparecem no filme buscam o encontro de si, a autoafirmação. Seja no *status* que representa a arma na mão do jovem carioca, seja na catarse da poesia das educandas de Pernambuco e São Paulo, seja em mais uma vitória pessoal da menina prodígio, aluna do Santa Cruz, nas olimpíadas de física, é sempre a felicidade que está em jogo. Trata-se de encontrar um lugar “seguro”, de lograr um (in)cômodo encontro consigo (ou com o lugar de sujeito que corresponde à demanda da sociedade e dos círculos sociais que o indivíduo frequenta), um lugar de (auto)aceitação. Essas posições de sujeitos – repletas de ofertas de (in)felicidade – começam, em alguma medida, pelas alternativas de papéis sociais oferecidos nas escolas. Ou seja, a maioria de nós quiçá sejamos potencialmente delinquentes, mas também gênios, mestres de muitas artes, exímios desportistas. Ocupamos ou não essas posições (bem

como variações delas e outros incontáveis *locus* intermediários) de acordo com os caminhos e condições que nos são oferecidos.

Se o Colégio Santa Cruz, localizado num bairro nobre da capital paulista, é o único caso retratado no filme de uma instituição que educa os pupilos da elite brasileira, os exemplos de escolas públicas, cujas estruturas denotam precariedade, representam um universo mais abrangente na película. São três: uma no município de Manari, em Pernambuco – que, à época, detinha o menor IDH do país –, outra em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, e uma terceira em Itaquaquecetuba, cidade situada na região metropolitana da capital paulista. Não parece ser por acaso a opção de João Jardim por filmar um número superior de escolas públicas e a priorização justamente de escolas situadas em locais periféricos. Com efeito, essa escolha sugere que no país há a preponderância de uma realidade educacional bastante precária, semelhante a da maioria das escolas retratadas na película. Prova disso, por exemplo, são os baixos índices que o país alcança nas avaliações internacionais de qualidade em educação. Tracemos um paralelo.

Em texto publicado na revista *Piauí*, Raquel Freire Zangrandi (2011) realiza uma abordagem semelhante a do filme de Jardim, confrontando o dia a dia de duas escolas do Rio de Janeiro. A escola Acre, da rede pública, e o Colégio Sion, tradicional escola particular da Zona Sul da capital fluminense. Cabe chamar a atenção aqui, no entanto, para o dado alarmante que Zangrandi (2011) apresenta: o Brasil apareceu no 53º lugar no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2009. O detalhe é que apenas 65 países foram avaliados pelo PISA naquele ano. Os dados do PISA de 2018, que avaliou estudantes de 79 países, são igualmente desanimadores. No teste mais recente o Brasil ficou nas seguintes colocações nos três segmentos analisados: 66º (ciência), 70º (matemática) e 57º (leitura). Eis em números o problema da infeliz condição educacional da maioria

– fora da “bolha”, do outro lado do abismo e à beira do penhasco – que faz a média brasileira despencar para a turma dos retardatários na educação mundial. Fossem avaliados apenas estudantes de colégios equivalentes em qualidade ao Santa Cruz o país ostentaria essas posições? Parece haver fortes indícios de que a resposta a essa indagação seria uma negativa.

As escolas para as classes populares não raro fazem as vezes de meros locais de ensino-aprendizagem da socialização, espaços que mantêm os jovens fora das ruas e nos quais se tenta lhes ensinar certa civilidade. De fato, no discurso de alguns membros da elite brasileira – bem como de atuais representantes do poder público –, estudantes de classes populares são quase como selvagens a ser domados e ensinados a ocupar docilmente suas posições subservientes. Já no colégio Santa Cruz o foco dos estudantes é bem distinto: o treinamento para os exames de admissão, para o ingresso nas instituições de excelência, para que sigam revestindo suas bolhas com o mais lustroso verniz, com o mais rijo impermeabilizante, nutrindo-se da (in)felicidade contida de quem não quer ver o outro lado do abismo, o além-bolha, a sina da (in)feliz maioria que parece zombar do (não) saber – *pro dia nascer feliz!*

Atualmente, 15 anos depois do lançamento do filme, as metáforas da bolha e do abismo parecem ainda mais adequadas. Num contexto de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, doença provocada pelo coronavírus, as escolas privadas adotaram rapidamente o ensino remoto e conseguiram manter seus alunos realizando atividades sob supervisão dos(as) professores(as) desde as primeiras semanas de quarentena. As redes públicas, evidentemente, não encontraram a mesma facilidade. Atendendo a públicos mais pobres e/ou heterogêneos, algumas redes implantaram o ensino remoto bastante tardiamente, outras simplesmente mantiveram as

aulas suspensas. Em meados de maio, quando o adiamento do Enem⁶⁵ foi debatido e defendido pela ampla maioria de secretários da educação, especialistas, estudantes e parlamentares, o então ministro da Educação do governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, foi contrário ao adiamento e alegou que o exame “não foi feito para corrigir injustiças”, mas “para selecionar as melhores pessoas”. Weintraub, no fundo, tal como o presidente, pregava o fim do isolamento social. Enquanto mandatários do mundo inteiro decretavam prorrogações de quarentenas, defendendo rigorosas medidas de distanciamento social e se preocupavam com protocolos sanitários para evitar o contágio de mais pessoas pelo vírus, o presidente brasileiro recomendava a volta à normalidade e, por onde passava, muitas vezes sem máscara, gerava aglomerações, dava abraços e apertos de mão e minimizava a gravidade da doença que, em menos de um ano, deixou mais de 1 milhão de mortos em todo mundo. *Pro dia nascere felix*, e pelo bem da economia, na ótica do governo brasileiro, há que se negar o óbvio e agir como se nada estivesse acontecendo.

A postura do governo diante das questões educacionais é idêntica. A principal preocupação de Bolsonaro, no que diz respeito à Educação, é combater inimigos imaginários, ideologias das quais estariam impregnados os(as) docentes e o currículo, e não investir nas instituições e nos(as) profissionais, criando políticas que possibilitem melhorar a qualidade da educação. Falta de educação, cabe ressaltar, é o que não falta aos membros do alto escalão do governo e, nesse quesito, Weintraub é o principal protagonista. O ex-ministro, que comete erros crassos de português em postagens na internet e chama ministros do STF de “vagabundos”, também caça de seguidores e

⁶⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998. Inicialmente servia como instrumento para a avaliação da qualidade da educação. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como modalidade de acesso ao Ensino Superior.

estudantes e, patética e infantilmente, busca desmoralizá-los com adjetivos como “babaca” e “feio”. “A égua sarnenta e desdentada da *sua mãe*”, são palavras de Weintraub numa discussão por *Twitter* com alguém que havia o chamado de “bobo da corte”. O sujeito de frases e termos tão infelizes, cerca de um mês depois de assumir o posto de ministro, afirmou que o objetivo final da educação é a felicidade (cf. PORTAL MEC, 2019). Ora, tal como as metáforas da bolha e do abismo, a expressão “bobo feliz” parece igualmente apropriada para o contexto educacional em que vivemos.

Pro dia nascer feliz, cantava Cazuza, “o mundo inteiro acordar e a gente dormir”. O problema é que, neste caso, trata-se de um sono que custará vidas e que em nada nos ajudará a sonhar com a diminuição das desigualdades educacionais abordadas no filme de João Jardim.

Referências

PORTAL MEC. Em bate-papo, Weintraub defende a valorização do professor a secretários municipais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/76211-em-bate-papo-weintraub-defende-a-valorizacao-do-professor-a-secretarios-municipais>>. Acesso em 31 de maio de 2020.

ZANGRANDI, R. F. O brasil é aqui. **Revista Piauí**, n. 53, fev. 2011, p. 28-33.

sobre tudo

A PANDEMIA ANUNCIADA

Matheus D'Avila Schmitt⁶⁶

Maria Eduarda de Melo Vieira⁶⁷

1. Apresentação

Pandemia (2020) é uma série documental da plataforma de streaming Netflix que narra os esforços que vêm sendo realizados no combate, prevenção e tratamento de doenças virais com potencial de afetar drasticamente a população humana (Figura 1). Sejam esses vírus emergentes, nunca antes identificados, ou reincidentes, que estão atrelados a problemas sazonais, a série deixa claro que uma vigília constante é necessária quando se objetiva evitar que vidas sejam perdidas.

⁶⁶ Licenciado em Ciências Biológicas. Realiza mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. Contato: matheusdschmitt@hotmail.com

⁶⁷ Licenciada em Ciências Biológicas. Realiza mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. Contato: ddudamelo@gmail.com

Figura 01: Capa do documentário Pandemia (2020)



Fonte: ZEROPOINTZERO (2020).

Na série, são apresentados diversos sujeitos que, de uma forma ou outra, estão relacionados com a temática das doenças virais. Em cada um de seus seis episódios, cada um com duração aproximada de 50 minutos, fragmentos da vida desses sujeitos são apresentados e é permitido ao telespectador acompanhar suas rotinas no que tange à problemática das epidemias. Essa característica é bastante marcante no documentário, visto que, ao invés de perseguir unicamente um tema, as narrativas pessoais, que comovem, envolvem e fazem refletir, são apresentadas. Dentre os principais sujeitos que têm suas vidas e trajetórias documentadas nos episódios da série, destacam-se profissionais da área da saúde, cientistas e ativistas.

A qualidade estética e o poder em manter o telespectador atento e interessado destacam-se como pontos fortes do documentário e, apesar de ter classificação indicativa de 12 anos, a série apresenta situações e cenas que chocam em diversos sentidos. A produção é um convite para compreender como pessoas de diferentes etnias e hábitos relacionam-se com os vírus e como diferentes países têm atuado no combate e prevenção de epidemias e doenças em geral, deixando bastante evidentes as desigualdades sociais existentes.

2. Resumos

2.1 RESUMO EPISÓDIO 1: ELA NOS CAÇA

Anualmente, em diversos países, o vírus influenza vem levando milhares de pessoas à morte. Reflete-se sobre os impactos que uma pandemia poderia ter no presente, visto que a população humana cresceu vertiginosamente e está muito mais conectada do que há 100 anos, quando a gripe de 1918 matou milhões. Esse episódio apresenta como médicos dos EUA e Índia vêm se esforçando para atuar no combate à gripe. Os problemas de estrutura e a carência de profissionais são destacados como questões que dificultam ações mais efetivas. Como perspectiva de prevenir a ocorrência de surtos, são apresentados cientistas que trabalham no desenvolvimento de uma vacina universal para gripes, mas que sofrem com dificuldades de financiamento.

2.2 RESUMO DO EPISÓDIO 2: A PANDEMIA É AGORA

Apesar dos esforços empreendidos na criação de vacinas seguras, neste episódio, enfatizam-se os movimentos antivacina. Com o crescente número de adeptos ao movimento, cresce também o número de crianças com sarampo nos EUA. No contraponto de quem nega que seus filhos sejam vacinados, na fronteira dos EUA, é apresentada a passagem de imigrantes por centros de acolhimento que realizam, entre outras ações, a vacinação, mas que carecem de recursos. Outra situação destacada é a epidemia de ebola no Congo e os esforços que vêm sendo desenvolvidos para lidar com a alta transmissibilidade desse vírus. Dá-se destaque aos movimentos de violência contra as equipes de saúde, que são culpabilizadas pela

doença. No que se relaciona ao desenvolvimento da vacina universal para gripe, definem-se os rumos para testes em suínos.

2.3 RESUMO DO EPISÓDIO 3: PROCURE, NÃO ESCONDA

Nesse episódio, destacam-se os surtos de gripe que fecharam escolas e tiveram diversos impactos no EUA e na Índia, em 2019. Visando encontrar possíveis vírus causadores de epidemias antes que eles as causem, cientistas no Líbano e EUA monitoram aves e morcegos para prevenção de uma infecção humana. Os locais de confinamento de animais para consumo são vistos como espaços onde é necessária grande atenção, visto que a proximidade entre os animais pode possibilitar altas taxas de infecção e mutação dos vírus. Da mesma forma, em locais superpopulosos, a transmissão de doenças, como a gripe H1N1, na Índia, é bastante problemática, e a ação de profissionais da saúde é de extrema importância.

2.4 RESUMO DO EPISÓDIO 4: APEGUE-SE ÀS SUAS RAÍZES

Retoma-se a discussão sobre os movimentos antivacina dos EUA e seus possíveis impactos à saúde coletiva da população. Apresenta-se um projeto de lei que visa bloquear o acesso de crianças não vacinadas às escolas. Profissionais de saúde enfrentam problemas no Congo, onde alguns grupos armados são contrários às suas ações. Na Índia, discute-se sobre os impactos das mazelas sociais na saúde da população. Abordam-se alguns dramas da vida pessoal dos sujeitos que se dedicam ao combate e à prevenção de doenças. No centro de acolhimento aos imigrantes nos EUA, a carência de vacinas apresenta-se como problemática constante. Também se dá prosseguimento à testagem das vacinas universais de combate à gripe.

2.5 RESUMO DO EPISÓDIO 5: REZAS PODEM FUNCIONAR

A dedicação que profissionais da área da saúde e pesquisadores precisam ter para realizarem com efetividade suas profissões compromete sua vida pessoal, e essa é a principal temática do episódio. Em decorrência do fechamento de hospitais nos EUA devido à falta de verbas, é votado um aumento nas taxas do comércio para que sejam destinados mais recursos aos hospitais da região. Tal aumento é aprovado pela população que se atenta, reconhece e necessita dos hospitais. Os experimentos com porcos para o desenvolvimento da vacina universal da gripe são preparados e realizados, mas, para que possam continuar com o projeto, são solicitados recursos para uma fundação que analisará uma possível concessão.

2.6 RESUMO DO EPISÓDIO 6: NÃO PAREM AGORA!

Os cientistas que atuam no desenvolvimento da vacina universal da gripe recebem recursos para continuar seus testes e obtêm resultados positivos nos testes já realizados. Uma médica funda um centro de saúde global para auxiliar o setor de saúde, mantendo a segurança de diversos países. Na Índia, apesar da epidemia de gripe, médicos obtêm sucesso no tratamento de pacientes. Outro cientista inicia trabalho em instituição que busca detectar ameaças virais desconhecidas. Na contramão dos avanços citados, a difícil carreira em um dos hospitais dos EUA leva à demissão de sua única médica e é interrompida a oferta de vacinas para imigrantes. Frente aos casos de gripe relatados, aponta-se que os países não estão prontos para lidar com ameaças de pandemias globais, mas que é necessária preparação. A segurança no uso das vacinas é uma das mensagens finais do documentário.

3. Análise dos episódios

No decorrer da série, por diversas vezes é anunciado que, em algum momento e em algum lugar, um vírus sofrerá mutação, passará a infectar humanos e causará efeitos drásticos a toda a humanidade. Esse apontamento presente na série não é novidade, uma vez que, por exemplo, há anos, cientistas vêm avisando sobre a possibilidade de ocorrer infecção humana por coronavírus (CHENG et al., 2007). A série, que retrata situações de 2019, avisa sobre uma situação que infelizmente veio a se efetivar e que vem deixando marcas irreparáveis ao redor do mundo inteiro.

Com a emergência de uma pandemia, no caso da Covid-19, o aviso do documentário torna-se ainda mais relevante e continuará atual mesmo após o controle dessa situação, afinal, uma nova epidemia vai acontecer e, para lidar com ela, é necessária preparação para o enfrentamento de situações semelhantes ou até mesmo mais drásticas. Dennis Carrol, um dos cientistas apresentados no documentário, afirma que “toda epidemia é uma oportunidade de aprender”, e é bastante evidente que, em decorrência da situação vivenciada na atualidade, individual e coletivamente, novos hábitos e orientações foram construídos e vêm sendo implementados.

O uso constante de máscaras, o distanciamento social e a realização de higienização mais frequente das mãos são alguns desses novos hábitos individuais que vêm se tornando cada vez mais frequentes entre a população. No âmbito político, diversas autoridades vêm reforçando a importância de os sistemas de saúde estarem preparados para lidar com tais situações, e da ciência, em direcionar ações de monitoramento e combate a esses vírus potencialmente mortais. Entretanto, para além dessa situação de pandemia de Covid-19, que provavelmente terá seu fim em poucos anos, é importante que se reflita sobre a durabilidade dessas ações, bem como sobre a

manutenção de uma consciência preventiva acerca da ocorrência de uma nova pandemia. Nesse sentido, lançam-se os questionamentos: após o controle da pandemia de Covid-19, ações e verbas continuarão a ser desenvolvidas e destinadas às áreas da saúde e ciências? Métodos mais efetivos de detecção, comunicação e isolamento serão desenvolvidos? Os governantes continuarão a dar atenção a questões de saúde pública? Ou será aguardado que um novo vírus, talvez mais mortal, espalhe-se, infecte e mate para que ações sejam novamente tomadas?

Além disso, outra discussão que merece ser destacada refere-se ao modo como a pandemia de Covid-19 afetou a população, uma vez que vivenciar tal situação era uma realidade distante para grande parte dela. Talvez, também por conta disso, não raro se observam movimentos de resistência às medidas de controle da doença. É bastante frequente, em diversas capitais do Brasil, observar pessoas que se negam a utilizar máscaras, mesmo quando obrigatório; que se fazem presentes em movimentos que geram aglomerações evitáveis; que não acreditam na existência ou periculosidade da doença e que, a todo o momento, negam os números publicados pelos órgãos competentes e pela ciência. Ficam evidentes, a partir das situações destacadas, problemas estruturais da sociedade, que demandam atenção e reflexão.

As indagações mencionadas, frutos de reflexões proporcionadas pela série, bem como a própria situação posta, apontam para a necessidade de dar visibilidade a aspectos que, no passado, pudessem ser vistos como desnecessários. Um espaço de fomento a esse tipo de discussão é a escola, onde, através das disciplinas escolares, é possível discutir a situação pandêmica sobre diferentes perspectivas. Seja a partir de um viés biológico, histórico ou sociológico, seja tratando a temática de maneira interdisciplinar, é importante que se discuta sobre o tema, visando à formação dos

estudantes acerca das questões que envolvem a pandemia. Ainda, é importante que se destaque que, para além das medidas de saúde coletiva, acompanhar o desenvolvimento de políticas públicas de educação, ciência e saúde, bem como eleger governantes melhor preparados depende, também, de ação e da movimentação popular.

Os apontamentos e reflexões proporcionados pela série são relevantes principalmente para o contexto atual. Para além do aspecto de fruição da obra, ela informa o telespectador sobre diversas situações que, no passado, poderiam ser ignoradas, mas que se tornaram importantes e merecem ser destacados no presente. Por essas características, destaca-se o potencial da obra para com o desenvolvimento de atividades pedagógicas que visem discutir pandemias, saúde pública e temáticas relacionadas.

Referências

CHENG, Vincent C. C.; LAU, Susanna K. P.; WOO, Patrick C. Y.; YUEN, Kwok Yung. Severe acute respiratory syndrome coronavirus as an agent of emerging and reemerging infection. **Clinical Microbiology Reviews**, Londres, v. 20, n. 4, out. 2007. p. 660-694. Disponível em: <<https://cmr.asm.org/content/cmr/20/4/660.full.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PANDEMIA. Direção de Isabel Castro, Ryan McGarry, Danni Mynard e Doug Shultz. Nova York: Zero Point Zero, 2020. Color. Legendado. Título original: Pandemic: how to prevent an outbreak. 6 episódios. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/81026143>>. Acesso em: 23 maio 2020.

ZEROPOINTZERO. Site da Produtora ZeroPointZero. Disponível em: <<https://www.zeropointzero.com/series>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

sobre tudo

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

Juliana Geraldi Yamaguti⁶⁸

História oral na sala de aula, publicado em 2015 pela Editora Autêntica, é de autoria de Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães. Santhiago é historiador, comunicólogo e professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Seu trabalho interdisciplinar concentra-se nas áreas de história pública e história oral, comunicações e artes, teoria e metodologia de pesquisa. Autor e organizador de diversas obras, dentre as quais se destacam os livros *Solistas dissonantes: história (oral) de cantoras negras* (2009), *Memória e diálogo: escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral* (2011), *História oral na sala de aula* (2015) e *História pública no Brasil: sentidos e itinerários* (2016). Magalhães é socióloga e doutora em história social, é professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP). Desenvolve pesquisas e realiza orientações nos seguintes temas: imigração; migrações; história oral; memória de bairros; migrações dos estados do Nordeste para São

⁶⁸ Mestre em Sociologia. Cientista Social. Professora efetiva de Sociologia para o Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Contato: julianageraldi2003@yahoo.com.br

Paulo; memória da Zona Leste da cidade de São Paulo e brasileiros nos Estados Unidos. Autora do livro *O Brasil no sul da Flórida: subjetividade, identidade e memória*; co-autora do livro *História oral na sala de aula*; organizadora do livro *História oral e migrações: método, memória e experiências*; co-organizadora dos livros: *Depois da utopia: a história oral em seu tempo*; *Memória e diálogo: escutas da Zona Leste e visões sobre a história oral*; *Narrativas e experiências: histórias orais de mulheres brasileiras* e *Reflexões sobre a tolerância: direitos dos animais*. Os autores ministraram diversos cursos sobre história oral direcionados aos profissionais da educação. Desse trabalho, surgiu à percepção de que existe um potencial pedagógico, mas que a metodologia da história oral é pouco empregada na sala de aula e raramente explorada em publicações brasileiras das áreas de pedagogia e história oral. Considerado um guia prático orientado por teorias e conceitos essenciais ao uso da história oral na sala de aula, com base numa perspectiva interdisciplinar, destina-se aos profissionais da educação básica, professores (ensino fundamental e médio), coordenadores e diretores de escolas, visando suprir a ausência de publicações que orientem o uso pedagógico de memórias narradas. O objetivo principal de Santhiago e Magalhães é aproximar-se do professor do ensino médio, uma vez que as atividades apresentadas costumam ser mais coerentes com os estudantes desse nível, que geralmente dispõem de tempo e envolvimento mais efetivos com sua comunidade escolar. No decorrer do livro são apresentadas sugestões de exercícios, sequências didáticas e modelos de projetos, incluindo a coleta de entrevistas de história oral, bem como análise e reflexão acerca dos temas retratados. O livro é dividido em três partes. A primeira, "História oral e memória", é direcionada substancialmente aos educadores. Apresenta uma síntese dos principais conceitos basilares à prática da história oral: seus pilares e seu campo de interação (memória, identidade, linguagem, diálogo e subjetividade); suas modalidades (história de vida e história

temática); sua conexão com a tecnologia; a abordagem sobre a ética e a correlação da oralidade e da escrita. Os autores recomendam aos professores um esforço para compreender tais dimensões antes de iniciar a prática, a fim de que o projeto a ser desenvolvido apresente as bases que proporcionam a sustentação do uso efetivo da metodologia. A segunda parte, “Ouvidos atentos: a entrevista como prática pedagógica,” concentra-se nas etapas pelas quais o educador e seus alunos passarão ao instituir um projeto de história oral na sala de aula, como: as modalidades de projetos; a preparação dos alunos (espécie de treinamento para trabalhar com a história oral); atividades de campo com os alunos (o trabalho de gravação); as fases subsequentes do trabalho pós-campo (transcrição, edição, discussões das impressões sobre as entrevistas, a análise, o uso dos relatos nas disciplinas, a avaliação da experiência e a divulgação dos resultados), demonstrando que essas etapas devem ser planejadas com antecedência, incluindo tanto alunos quanto professores, modelo pedagógico denominado, de acordo com os autores, história oral ativa, pela qual o próprio aluno irá construir e interpretar uma história oral ao estudar um assunto, participar ativamente na realização das entrevistas, analisar o material resultante, descobrir formas de apresentação pública e mensurar sua experiência. Santhiago e Magalhães na terceira e última parte do livro, “O que só as histórias contam: fontes orais na sala de aula”, dedicam-se à investigação do modelo pedagógico de uma história oral passiva, na qual o professor apresenta para os alunos materiais preparados previamente (fontes orais consolidadas por outros pesquisadores) e as incorpora em suas sequências didáticas. O ponto alto da terceira parte é proporcionar aos alunos a compreensão de que o conhecimento histórico não consiste em uma reconstituição exata, verídica e incontestável do passado. Ao contrário, pretende-se mostrar a existência de um passado plural que deve ser pensado em um conhecimento também plural. Assim, o trabalho com as sequências

didáticas indica a necessidade de reunir diferentes fontes a outros conjuntos de informação, chamando a atenção para a compreensão de que uma única entrevista não é capaz de contar uma história integralmente, aliás, que nenhuma fonte a faz, na realidade. Para evidenciar tal prática, os autores relatam a experiência dos pesquisadores Verena Alberti e Amílcar Araújo Pereira na realização de um projeto de pesquisa com militantes do movimento negro brasileiro, resultando no livro *Histórias do movimento negro no Brasil* (2007). O referido material contribuiu para a ampliação do conhecimento dos próprios pesquisadores e de seus leitores sobre a história desses movimentos. Além disso, foi produzido material didático fundamentado nas entrevistas, ofertando aos professores um instrumento que aproxime os alunos das histórias mais concretas, em outras palavras, mostrando a eles aquilo que a pesquisadora Verena Alberti chama de “histórias dentro da história”. Vale ressaltar que o trabalho contribuiu para diminuir a carência de materiais institucionais acerca das relações raciais no Brasil. Ao longo do livro são sugeridos diversos materiais, (publicações, vídeos e páginas de internet) a fim de servir como referências complementares aos professores em suas atividades pedagógicas. Tais materiais podem contribuir na execução eficaz da metodologia da história oral na sala de aula em suas diferentes etapas. Segundo os autores, não há pretensão de oferecer receitas que ensinem como trabalhar a metodologia da história oral na sala de aula, ao contrário, procuram fornecer orientações práticas a fim de que os professores possam iniciar projetos com entrevistas que contem histórias narradas junto aos estudantes, ou ainda, que complementem suas sequências didáticas e enriqueçam o processo de ensino e de aprendizagem, adaptando-as quando necessário ao contexto de seus alunos e de sua unidade escolar. A tese apresentada é de que a história oral proporciona um tipo de aprendizagem participativa e cidadã, contribuindo para a valorização da memória da escola, da comunidade

e da sociedade, especialmente por desenvolver a habilidade da escuta, estimulando o aluno a compartilhar, a aprender a partir das experiências vividas e narradas por outras pessoas. Ressalta-se a defesa dos autores compartilhada com Verena Alberti, em seu livro *Ouvir Contar: textos em história oral*, publicado em 2004, pela editora FGV, ao apontar as potencialidades da história oral como meio de acesso a uma pluralidade de memórias e perspectivas do passado, bem como um campo propício para o estudo da subjetividade e das representações, vistas como capazes de agir sobre a realidade e sobre o entendimento do passado. História oral na sala de aula objetiva contribuir junto ao trabalho do professor do ensino fundamental e médio na educação básica, ao oportunizar, segundo Santhiago e Magalhães, aprendizagens significativas aos alunos produtores de conhecimento – conhecimento que, vale a pena reiterar, está ao alcance dos ouvidos.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). **Histórias do movimento negro no brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC-FGV, 2007.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa. **História Oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 206 p.

sobre tudo

AINDA SOBRE AS MEMÓRIAS DOS VINTE ANOS: O PROJETO PÉS NA ESTRADA E OS DIÁLOGOS EM MOVIMENTO

José Carlos da Silveira⁶⁹

1. No contexto das memórias

A atividade permanente “Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola”, completou em 2019 vinte anos de atividade na dinâmica curricular do Colégio de Aplicação da UFSC. De sua criação, em 1999, até o presente, tem como propósito estimular o interesse pela pesquisa, em uma perspectiva de fortalecimento do pensamento crítico, (re)colocando estudantes e professores dos nonos anos em lugares de pesquisador/a e orientador/a, respectivamente. Ter a pesquisa como caminho potencializador de participação social de estudantes da Educação Básica em temas sensíveis que permeiam o passado histórico de nosso país e do tempo presente amplia sentidos em torno da escola como espaço propositivo de construção do conhecimento.

⁶⁹ Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Professor de Geografia no Colégio de Aplicação/UFSC. Contato: prof.josecarlos@hotmail.com

Em 2020, a revista **Sobre Tudo** publicou uma edição especial dos vinte anos do “Pés na Estrada”, como é popularmente conhecida a proposta. Na ocasião, não conseguimos publicar todo o material devido à grande demanda de textos que nos chegaram. Assim, deixamos para a presente edição dois textos muito especiais para a equipe Pés na Estrada, por nos transportarem às primeiras reflexões sobre os temas que orientariam o trabalho que se iniciava, ou seja, a questão dos movimentos sociais em Santa Catarina.

Nossa primeira experiência de pesquisa na perspectiva apontada, tendo estudantes dos nonos anos no lugar social de pesquisadores, deu-se a partir do tema da problemática da posse da terra no Brasil. A primeira abordagem investigativa em campo ocorreu nos assentamentos União da Vitória e Vitória da Conquista, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Fraiburgo, município do Meio Oeste catarinense. A escola “25 de Maio”, ponto de encontro social dos dois assentamentos, nos acolheu por dez anos, funcionando como espaço de troca cultural entre jovens dos meios rural e urbano, aproximando-os em suas semelhanças, diferenças e perspectivas de vida.

Nos dez anos seguintes, ainda com foco social sobre o tema da posse da terra, caminhamos por outros terrenos, procurando encontrar novos aspectos que pudessem ampliar a formação dos então pesquisadores da Educação Básica. O olhar para a população atingida pela construção de barragens no Estado de Santa Catarina oportunizou desvendarmos realidades até então desconhecidas pelo coletivo Pés na Estrada. Inicialmente, o município de Itá, no Oeste catarinense, foi nosso ponto de chegada. A cidade derrubada para viabilizar construção do lago da barragem da usina hidrelétrica Itá (UHE Itá) e reconstruída em outra parte do município promoveu o deslocamento dos moradores, de seus projetos de vida e de suas memórias. Ao longo do tempo, conhecemos outros lugares em que impacto social da construção da

barragem tinha sido muito mais intenso, como foi o caso de Aratiba, em solo gaúcho. Lá conhecemos mais de perto o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e suas lutas.

Com o propósito de conhecermos um pouco mais da problemática envolvendo a posse da terra em nosso país e particularmente em Santa Catarina, e sobretudo, retomando memórias do trabalho realizado nos últimos vinte anos, convidamos à leitura dos textos que seguem, dois depoimentos de pessoas fundamentais nos anos do processo ora relatado. Primeiramente, Naira e Matheus Mohr, parceiros no encontro com a Escola 25 de Maio; em seguida, o senhor Auri Bugs, liderança do MAB que por anos nos recebeu em Aratiba, mostrando o outro lado do lago da UHE Itá.

2. O diálogo entre as escolas como elemento educativo

Naira Estela Roesler Mohr⁷⁰

Matheus Fernando Mohr⁷¹

Buscamos neste pequeno texto compartilhar e refletir sobre situações vivenciadas na interlocução entre dois coletivos: a Escola 25 de Maio e o Colégio de Aplicação da UFSC. Para isso, desafiemo-nos em revisitar memórias pessoais e coletivas entrelaçadas às nossas experiências profissionais e de vida. Organizamos a escrita em três momentos: no primeiro, uma breve apresentação dos autores e de seus vínculos com a educação do campo; em seguida, abordamos processos significativos que a atuação na escola nos proporcionou, dentre os quais o diálogo pedagógico com os colegas do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento, que compõe a última parte.

⁷⁰ Doutora pela Universidade de Passo Fundo, docente da Universidade Federal da Fronteira Sul. Contato: nairamohr@uffs.edu.br

⁷¹ Doutor pela UFSC, docente da Universidade Federal da Fronteira Sul. Contato: matheus.mohr@uffs.edu.br

2.1 SOBRE NOSSA CAMINHADA

Naira Estela Roesler Mohr, licenciada em Educação Física pela UFSC (1986-1988), iniciou a carreira no magistério em 1989, na rede pública estadual de Santa Catarina. Entre 1994 e 1998, foi Secretária de Educação do município de Ipira (SC), tendo atuado essencialmente em torno da gestão e acompanhamento das escolas rurais, aspecto que despertou interesse em problematizar mais as questões que envolvem o tema das políticas educacionais. Foi nesse período que estava ocorrendo um número significativo de extinções de escolas catarinenses, incentivadas pelos projetos de descentralização, que além de promover a municipalização do Ensino Fundamental, orientava para a maximização da oferta, ou seja, a partir disso, organizava-se a rede de ensino com menor número de escolas aliada à concentração de alunos nos espaços urbanizados. Considerando que muitos municípios em Santa Catarina possuem sua base econômica na agricultura familiar e camponesa, observava-se uma desconexão entre a realidade e as ações governamentais que negligenciaram as pessoas que viviam no campo.

Nesse mesmo período, Matheus Fernando Mohr, graduando do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas pela UNOESC Chapecó-SC, participou do debate em torno da I Conferência de Educação do Campo (1998), ocorrida em Luziânia (GO), protagonizada por movimentos sociais do campo (principalmente o MST), a qual deu origem a um grande movimento de lutas em torno deste direito. Essa experiência foi decisiva em nossa trajetória, representando uma possibilidade de ampliarmos nosso conhecimento em torno da construção de uma proposta educacional enraizada na luta pela terra, tendo a agroecologia como pano de fundo. No início de 1999, mudamos com nossas filhas, Ana Lúcia e Ana Flávia, para atuar na Escola Agrícola Estadual 25 de Maio, situada em áreas de assentamentos localizados no município de Fraiburgo (SC). As meninas, na época com seis e cinco anos,

respectivamente, estudaram durante todo período do Ensino Fundamental nas escolas desses assentamentos.

Atualmente, somos professores na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim (RS), e além da formação acadêmica (Mestrado e Doutorado) continuamos com o vínculo às pesquisas sobre as diferentes temáticas que envolvem a Educação do Campo, Movimentos Sociais, Questão agrária, Sustentabilidade e Agroecologia.

2.2 A VIDA NA ESCOLA

Durante o tempo em que atuamos na escola, tivemos a oportunidade de conhecer e experienciar os processos de organicidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desempenhamos atividades docentes, técnico-pedagógicas, de produção agrícola, planejamento e coordenação escolar. A possibilidade de exercitar os preceitos da gestão democrática foi fundamental, principalmente pela participação ativa da comunidade escolar: professores, funcionários, estudantes e pais. Em termos de concepção teórica, os encontros pedagógicos e políticos vivenciados no Setor de Educação do MST foram decisivos. Estudos da pedagogia socialista, sobretudo das obras de Pistrak e Makarenko; da educação popular de Paulo Freire; das leituras envolvendo a pedagogia histórico-crítica, a sustentabilidade e a agroecologia, bem como os diferentes materiais produzidos pelos coletivos do MST nos possibilitaram importantes reflexões.

Na escola, com o coletivo de educadores e membros do Conselho Escolar, construiu-se a proposta de formação para crianças e jovens tendo como princípios fundamentais a organização coletiva e a agroecologia. A partir das lutas políticas do MST, a escola foi crescendo em abrangência de matrículas e estrutura física, iniciando em 2004 o

Curso de Educação Profissional de Nível Médio Técnico em Agroecologia.

As primeiras quatro turmas aconteceram por convênio celebrado entre o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A primeira turma aconteceu em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A segunda, com o Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari, a terceira, com o Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul, e a quarta, com o Instituto Federal Catarinense – Campus Videira. A partir do ano de 2009, o curso Técnico em Agroecologia passou a ser ofertado como política pública pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

A dimensão política da participação em um movimento social teve papel fundamental em nosso processo formativo, sobretudo nas atividades de mobilizações, no Congresso Nacional do MST (2000), no Fórum Social Mundial (2001), em oficinas de acampamentos, reuniões e encontros das instâncias organizativas do movimento. Os vínculos com outros movimentos também foram essenciais, principalmente aqueles articulados à Via Campesina no Brasil e na América Latina.

Outro aspecto que destacamos foi a vivência social no assentamento, como a participação nos núcleos de base das famílias e nos grupos de coordenação local, regional e estadual do MST. Essa inserção permitiu percebermos outras relações com a terra e com os sujeitos que vivem no campo, sujeitos de direitos, produtores de cultura que promovem processos de resistência ao modelo hegemônico, seja nas práticas produtivas, seja na relação entre as pessoas.

Na atualidade, a escola ampliou seu atendimento e conta com maior disponibilidade de professores e estrutura física. Muitos educadores que atuam na escola foram nossos alunos e continuam exercitando os princípios filosóficos e pedagógicos de sua origem. Esses avanços foram possíveis fundamentalmente a partir do processo de

lutas e da organização coletiva que pautaram a Educação do Campo como direito. Mas também muito importante foi a visibilidade que a escola alcançou por sua proposta educacional e pelo apoio de outros colegas que acreditam em um mundo mais justo e igualitário, contribuindo, assim, com uma perspectiva ampla de formação humana.

2.3 O DIÁLOGO COM O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Durante o período que estivemos atuando na escola foram realizadas diversas atividades com diferentes grupos e instituições. Na maioria das vezes, as intervenções tinham caráter pontual e caracterizavam-se como visitas pedagógicas ou como local/objeto de pesquisa.

De certa forma, cada uma das ações de intercâmbio foi importante para o processo de construção da escola, nos dando ânimo e contribuições na resignificação de nossas práticas, uma vez que exigia um planejar constante. Por outro lado, em algumas vezes, essas atividades também sobrecarregavam a escola, que na época apresentava grandes limitações materiais e de pessoal, necessitando dispor de grande energia para atender satisfatoriamente às demandas de cada grupo. Em certa medida, a Escola 25 de Maio, como outras experiências de escolas de assentamento, simbolizava os resultados de que a luta pela reforma agrária tinha sentido e produzia efeitos importantes. Assim, é relevante frisar que, por seu caráter de maior perenidade e cuidado com que era desenvolvido, o Projeto Pés na Estrada do Conhecimento teve um papel de destaque e um significado especial na história do coletivo escolar.

O primeiro aspecto que destacamos dessa experiência refere-se ao fato de que o público recebido sempre era composto por meninas e meninos bastante jovens, hegemonicamente provenientes de um contexto mais urbanizado. O contato entre os estudantes das duas

escolas se conduzia de forma divertida, amigável e respeitosa. Em pouco tempo, observavam-se diversos grupos interagindo em conversas animadas, jogos de futebol, observação dos diversos espaços escolares e perguntas curiosas sobre os mais variados aspectos, principalmente aqueles que envolviam a produção agrícola em torno da agroecologia.

Desmistificar simultaneamente alguns preconceitos de ambos os grupos era, sem dúvida, um ponto alto do projeto. O contato presencial entre os estudantes permitia, sem romantizar as dificuldades enfrentadas no espaço do campo, reconhecer a importância de cada sujeito social como produtor de cultura, de conhecimento e de vida.

Em termos pedagógicos, era nítido o preparo com que as atividades e as atitudes dos estudantes tinham sido planejadas e conduzidas por seus professores. Também era notório o trato didático e fraterno, rigoroso no sentido teórico, com que as temáticas das pesquisas eram orientadas. Chamava a atenção o transitar dos estudantes com seus registros e busca dos diversos sujeitos para serem entrevistados, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade. Observava-se que a inserção das turmas estava sendo orientada metodologicamente, porém com um nível de tranquilidade capaz de despertar a responsabilidade pessoal e autônoma de cada jovem.

Por fim, dentre as várias lembranças bonitas e afetuosas que cada encontro com os colegas do Colégio de Aplicação nos proporcionou, fica sempre a admiração pelo cuidado e compreensão com que os professores do projeto se relacionavam com o coletivo da Escola 25 de Maio. Desde o contato anterior ao período da visita até o retorno, tudo era acertado em acordos honestos, com as condições objetivas que a escola apresentava na época. Jamais nos sentimos pressionados por julgamentos e imposição de condições.

Essa experiência foi muito significativa e educativa para nós, que atualmente estamos no papel de professores universitários e também atuamos em projetos de extensão, podendo fundamentar mais nossas ações. Nas palavras de Paulo Freire, se não haver “comunicação”, facilmente a extensão pode se constituir como processo de invasão cultural. Felizmente, em nossa experiência de uma década de diálogo com os amigos do Colégio de Aplicação, a comunicação sempre teve papel primordial.

Parabéns aos anos de estrada. Parabéns a todos que trilharam juntos!

Abraços,
Naira e Matheus

3. Diálogo com o movimento dos atingidos por barragens

Desde 2015, passamos a ter contato mais direto com a comunidade Sarandi, no município de Aratiba, no Estado do Rio Grande do Sul. A comunidade sofreu, e ainda sofre, grande impacto social com a construção da UHE Itá. Um dos representantes do MAB local, o senhor Auri Bugs, sempre procurou atender nossos agendamentos de visita à comunidade, mobilizando moradores para estabelecerem diálogos com nossos pesquisadores. Considerando a distância que nos separa e os impedimentos tecnológicos para uma comunicação direta com nosso parceiro, o depoimento que segue foi mediado pelo neto do senhor Auri, o Tiago, a quem agradecemos a disponibilidade pela escuta e transcrição.

Auri Bugs se define como um pequeno agricultor, com atividade voltada a agroecologia, que faz parte da coordenação do MAB e da ACHA (Associação Comunitária Hospitalar de Aratiba).

Para ele, os atingidos por barragens são todos aqueles que foram atingidos pela represa do lago, afetados pelo projeto neoliberal

e excludente. O principal desafio do MAB hoje, a seu ver, é encarar o alto custo da energia elétrica, lutar por Lula inocente e por um novo governo federal de esquerda.

Sobre o fato de que desde 2015 o Colégio de Aplicação da UFSC, por meio de seus estudantes e professores, tem visitado a comunidade do Sarandi, ele vê o projeto de intercâmbio como de suma importância para a comunidade do Sarandi e do município como um todo, havendo grande interesse da administração municipal em conhecê-lo melhor e deixando a comunidade ansiosa e interessada em uma nova visita dos estudantes e professores do Pés na Estrada.

“Gostaria por fim de mandar um caloroso abraço para todos os professores e estudantes da escola da universidade, dizer que para mim foi uma experiência gratificante que jamais irei esquecer, nunca esquecerei a recepção carinhosa ao me fazer presente na universidade.”

sobre tudo

“O QUE ME LEVOU A LUTA...”⁷²: AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS NA CIDADE DE ARATIBA, RS⁷³

Alis Moros Scheibe⁷⁴

Sofia Martins Provitina⁷⁵

Rafael Noya Silva⁷⁶

Thais Ferreira da Luz⁷⁷

Renata Gomes Camargo⁷⁸

⁷² Entrevista com I, 68 anos, agricultor e político.

⁷³ Ensaio escolar elaborado a partir da pesquisa desenvolvida na disciplina de Iniciação Científica e vinculada à participação no Projeto Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola, em 2019.

⁷⁴ Estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.
Contato: waylandalis@gmail.com

⁷⁵ Estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

⁷⁶ Estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

⁷⁷ Estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

⁷⁸ Dra. em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Especial e orientadora do trabalho.
Contato: renata.g.c@ufsc.br

Resumo: O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é um movimento social composto principalmente por agricultores familiares que lutam contra a instalação de usinas hidrelétricas e pelos direitos das famílias expulsas para a sua construção. O objetivo deste trabalho foi compreender a participação no MAB, no contexto da memória da resistência na infância, adolescência e juventude, contra a construção da UHE Itá. Para tanto, foram entrevistados participantes do MAB, registradas informações em diário de campo e gravações de palestras, a análise desse material compõem a discussão do ensaio. Como principais resultados tem-se que a participação no MAB contribuiu significativamente para a sua formação cidadã e política, bem como para o estabelecimento de relações interpessoais duradouras.

Palavras-chave: Iniciação Científica; Educação Básica; Movimento dos Atingidos por Barragens; Infância; Adolescência; Juventude.

“LO QUE ME IMPULSÓ...”: LAS MEMORIAS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN EL MOVIMIENTO DE PERSONAS AFECTADAS POR REPRESAS

Resumen: El Movimiento de Afectados por Represas (MAB) es un movimiento social integrado principalmente por agricultores familiares que luchan contra la instalación de centrales hidroeléctricas y los derechos de las familias expulsadas por su construcción. El objetivo de este trabajo fue comprender la participación en el MAB, en el contexto de la memoria de resistencia en la niñez, adolescencia y juventud, frente a la construcción de la UHE Itá. Para ello, se entrevistó a los participantes del MAB, se registró la información en un diario de campo y grabaciones de conferencias, el análisis de este material conforma la discusión del ensayo. Como principales resultados ha sido que la participación en el MAB contribuyó significativamente para su formación ciudadana y política, así como para el establecimiento de relaciones interpersonales duraderas.

Palavras-clave: Iniciação Científica; Educação básica; Movimento de pessoas afetadas por represas; Infância; Adolescência; Juventud.

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é um movimento social composto principalmente por agricultores familiares. Luta contra a instalação de usinas hidrelétricas e pela indenização e reassentamento justo para as famílias expulsas para a sua construção. (SCHERRER-WARREN; REIS, 2007)

Na região Sul do Brasil, o movimento tem sua origem na mobilização contra o chamado “Projeto Uruguai”, um plano que envolveria a instalação de 25 hidrelétricas no vale do Rio Uruguai. No contexto do começo da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu em 1974, que envolveu a expulsão de 8 mil famílias (DORIA, 2008), surge a chamada “Comissão de Barragens”, facilitada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Fruto de uma reunião de pequenos agricultores da região Sul do Brasil com representantes da Igreja Católica e Igreja Evangélica da Confissão Luterana, pesquisadores da Fundação do Alto Uruguai para Pesquisa e Ensino Superior e outros, a comissão tinha como objetivo discutir o problema social das barragens. A comissão sofreu diversas reestruturações, se tornando a Comissão Regional de Atingidos por Barragens (CRAB). Em 1991, o Movimento dos Atingidos por Barragens adquire escala nacional, a partir do I Congresso Nacional de Atingidos por Barragens (SCHERRER-WARREN, REIS, 2007).

Delimitamos o desenvolvimento da nossa pesquisa ao município de Aratiba, no norte do estado Rio Grande do Sul, tanto pelas circunstâncias que facilitaram a pesquisa presencial quanto por sua relevância no contexto do MAB. Aratiba possui 341,2 km², sendo que uma área de 26,7 km² foi alagada para a construção da Usina Hidrelétrica de Itá - UHE Itá, que teve seu projeto de construção aprovado em 1986 e concluído em 2000. Esse evento trouxe consigo a

luta dos atingidos por barragens pela indenização financeira, fazendo do MAB uma entidade relevante neste cenário (MARTINI, 2005).

Fotografia 01: Mesa com uma bandeira do MAB estendida.



Fonte: Acervo Pessoal

A partir deste contexto de resistência, buscamos investigar como este afeta a relação dos envolvidos com a sociedade ao seu redor, relacionando suas experiências com a prática pedagógica do sistema de ensino formal. Para tal fim, consideramos o olhar das crianças, dos adolescentes e dos jovens que, segundo Rossato (2008), são parte importante do MAB - e como suas experiências poderiam ser aplicadas no Ensino Fundamental e Médio. Porém, pelo contexto histórico de Aratiba, tivemos que olhar as gerações passadas do movimento e realizar nossa pesquisa através da lente de suas memórias.

O objetivo deste trabalho foi compreender a participação no MAB, no contexto da memória da resistência, em relação à infância, à adolescência e à juventude, contra a construção da UHE Itá, considerando também o efeito de relacionamentos interpessoais.

Pretendemos, neste ensaio escolar, relatar as observações feitas, construindo um entendimento da importância da participação em movimentos sociais na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens, destacando sua importância como “[...] um componente do processo de formação e amadurecimento destes militantes”. (FRAGA, 2013, p.10)

[...] na juventude, os quadros de dependência infantil, começam evoluindo lentamente: já não compete meramente aos mais velhos ensinar aos jovens os significados da vida. É o jovem que, por suas ações e reações, diz aos velhos se a vida, tal como lhes foi representada, contém alguma promessa vital; é o jovem que traz consigo o poder de confirmar aqueles que o confirmam, renovar e regenerar, de rejeitar o que está no poder e revolucionar. (ERICKSON, 1987, p. 259 apud SOUSA, 1999, p. 25 apud ROSSATO, 2008, p. 81).

A pesquisa foi desenvolvida com informações registradas em diário de campo, pesquisa bibliográfica, gravações de palestras sobre o tema e entrevistas realizadas no Centro Comunitário da Comunidade Sarandi em Aratiba, RS, e na cidade de Itá, SC com moradores que já participaram ou participam do MAB, incluindo perguntas sobre experiências pessoais que dos entrevistados na infância, na adolescência e na juventude durante a sua participação no MAB e outros movimentos sociais. Por questões de privacidade dos entrevistados, estes serão identificados apenas pela letra inicial do seu nome. Ressaltamos que eles autorizaram o uso de imagens e dos trechos das suas falas na composição do ensaio escolar. Também foram feitos alguns registros, utilizados como materiais de auxílio às entrevistas conduzidas, quais sejam, retratos, vídeos e anotações.

A seleção dos materiais imagéticos usados no ensaio foi feita com ajuda do pesquisador Rafael Noya da Silva, que apresenta Transtorno do Espectro Autista. Este encaminhamento diz respeito às

contribuições que são mais significativas para a participação do referido colega.

As perguntas das entrevistas foram feitas com o intuito de compreender a infância, a adolescência e a juventude nos movimentos sociais com base na experiência vivida no contexto do MAB no município de Aratiba, RS. Entre os entrevistados, foi unânime a consideração da militância em movimentos sociais como parte de sua formação social, acrescentando ainda a relevância da continuação desta ao longo de sua vida.

A luta em defesa do trabalhador é muito importante, ela tem que existir, tem que permanecer, porque senão, daqui a pouco, a nossa classe vai ser uma classe assim, abandonada, como era uma vez ⁷⁹

Embora muitas vezes caracterizada como uma atividade superficial, a nossa pesquisa aponta a militância como lugar de aprendizado e formação de cidadania. Seu valor como lugar de ensino é de extrema relevância na conjuntura de Aratiba, considerando, por exemplo, que a construção da UHE Itá necessitou a realocação da escola do campo do Lajeado de Ouro (KOLCHESKI, 2019).

É importante destacar que este acontecimento não só levou à interrupção dos estudos dos alunos que a frequentavam, mas também à destruição de um espaço social. A quebra do vínculo comunitário formado pela convivência diária na escola é uma perda tão real quanto qualquer impacto econômico; e é de grande importância para qualquer discussão sobre o lugar da militância como parte das vidas sociais e escolares dos participantes do MAB em Aratiba.

⁷⁹ Entrevista com C, 69 anos, agricultor e sindicalista.

Olha, o meu aprendizado como cidadão ele foi dentro dos movimentos, eu não tive o privilégio que vocês têm de ir numa faculdade, por exemplo tá?⁸⁰

Fotografia 2 : Agricultor com um boné do MAB.



Fonte: Acervo pessoal

A partir da fala acima, observa-se a função da participação social como lugar de aprendizado; e sua importância como alternativa às instituições formais que ainda têm dificuldades em alcançar comunidades marginalizadas. Embora esta situação esteja começando a mudar, sua parte na educação de gerações passadas não deve ser esquecida.

A natureza coletiva dos movimentos sociais foi um fator identificado na criação de amizades, que foram citadas como importantes e abundantes. Embora possam parecer irrelevantes para muitos, a formação de relacionamentos em ambientes críticos é fundamental na internalização e desenvolvimento desta reflexão

⁸⁰ Entrevista com I, 68 anos, agricultor e político.

(BOGNAR, KRUMES, 2017). Esta afirmação pode ser percebida na transcrição desse trecho de entrevista:

Muitas amizade e muitas relações de confiança com as pessoas. Que a gente não cria só uma amizade no movimento, tu cria consciência da importância que tem ter outros juntos, ninguém vai fazer uma mudança de uma sociedade, conseguir uma luta ser vitoriosa, porque um inteligente é capaz de ir lá resolver. Muitas pessoas juntas que confiam entre si, conseguem fazer uma mudança, e esta confiança também gera amizade. Eu tenho muitos amigos, eu posso percorrer 90% das cidades gaúchas eu tenho amigos e alguns de confiança e outros são só amigos, mas as pessoas da confiança, da luta elas são extremamente importantes e necessárias pra construir lutas vitoriosas⁸¹

A fala destaca que o movimento de resistência contra a construção da UHE Itá - e, como consequência dele, a cidadania dos envolvidos - foi construída a partir de relacionamentos. A confiança, como aponta Waghid (2008), é fundamental para manter comunidades verdadeiramente democráticas. Ao incentivar essa rede de ajuda mútua, o MAB não só liderou a criação, mas fomentou a manutenção contínua de seus ideais dentro da sociedade de Aratiba, RS.

Com base nos dados coletados nas entrevistas, palestras e registros no diário de campo, concordamos com Fraga (2013) ao considerar a militância parte da formação social e pessoal daqueles que dela participam durante sua infância, adolescência e juventude. Acreditamos que a luta por causas sociais cria um entendimento crítico, que é essencial para interpretar a situação e sistema político, incluindo aqui faces do capitalismo como a indústria cultural e midiática.

⁸¹ Entrevista com I, 68 anos, agricultor e político.

Embora muitos coloquem nosso sistema e cultural em um lugar de supremacia completa sobre a população, uma dicotomia inquebrável de produtor e consumidor (MARTÍN-BARBERO, 1987), o exemplo do MAB nos mostra que é possível criar relacionamentos alternativos com a nossa sociedade, por meio da crítica embutida em toda faceta deste movimento social, como aponta Rossato (2008, p.84):

É o que percebi ao entrevistar os jovens desta pesquisa. Se por um lado eles consomem músicas, programas televisivos e radiofônicos, apropriando-se do sentido conotado, de forma direta e integral, e decodificando as mensagens nos termos do código referencial, por outro, através da formação que o MAB lhes proporciona, tomam consciência a respeito da condição de subalternos na sociedade capitalista.

A criação do senso de consumo e apoio crítico a partir da resistência explícita ao sistema capitalista, em situações como a exploração do ambiente natural e a destruição de comunidades, no caso da UHE Itá, gera uma oportunidade de implementar estratégias de desenvolvimento do ensino crítico, dentro e fora do espaço escolar, uma vez que, embora seja amplamente considerado um objetivo importante do sistema de ensino, é questionável o quanto este ideal é implementado na prática (RADULOVÍĆ; STANČIĆ, 2017). O ensino crítico não pode ser construído através da prática pedagógica que coloca o professor como produtor e o aluno como consumidor. Para internalizá-lo, como a experiência do MAB nos mostra, é preciso de trocas proporcionadas em vivências reais.

Segundo Althusser (1970), a escola funciona como um Aparelho Ideológico do Estado - AIE-, perpetuando os ideais da classe dominante através primariamente da ideologia, ao contrário de “Aparelhos

Repressivos do Estado”, que funcionam primariamente a partir da violência.

A partir do que sabemos, *nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia e nos Aparelhos Ideológicos de Estado*. Dou um único exemplo e prova: a preocupação lancinante de Lenine de revolucionar o Aparelho ideológico de Estado escolar (entre outros) para permitir ao proletariado soviético, que tinha tomado o poder de Estado, assegurar o futuro da ditadura do proletariado e a passagem ao socialismo.

Esta última nota nos permite compreender que os Aparelhos Ideológicos do Estado podem ser não só o *alvo* mas também o *local* da luta de classes [...] (ALTHUSER, 1970)

As aprendizagens sobre as experiências no MAB nos mostraram que essa luta não deve ser apenas para mudar a ideologia ensinada através do AIE, mas para torná-lo um aparelho não do estado e sim da comunidade - e a partir dela, do indivíduo. As relações de amizade e consumo crítico destacados pelos entrevistados deixam claro que o ensino crítico parte não de um currículo centralizado, mas do apoio mútuo entre pessoas, em contraposição à noção de que, dentro de nossa sociedade, relacionamentos precisam ser hierárquicos.

As gerações passadas que lutaram no MAB nos mostram que não podemos incentivar uma verdadeira cidadania, durante o período da infância, adolescência e juventude, dentro de um sistema falho. Um caminho possível é, por meio da práxis, criar alternativas ao sistema em que vivemos para estabelecimento de tal incentivo.

Referências

SCHERER-WARREN, I.; REIS, M. J. Do local ao global: a trajetória do movimento dos atingidos por barragem (mab) e sua articulação em

redes. In: II ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS E BARRAGENS E I ENCUENTRO LATINOAMERICANO CIÊNCIAS SOCIALES Y REPRESAS, 2., 2017, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2017. p. 1 -18. Disponível em: <

http://www.ecsb2007.ufba.br/layout/padrao/azul/ecsb2007/anais/st2_DO%20LOCAL%20AO%20GLOBAL.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

DORIA, P. O verdadeiro preço de Itaipu. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 28 abr. 2008. Disponível em: <<https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-verdadeiro-preco-de-itaipu,163784>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FRAGA, G. W. Memórias de terras e de águas: o movimento dos atingidos por barragens (mab) no norte do rio grande do sul através da história oral. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH/SP, 2013. Disponível em: <<http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

ROSSATO, A. **A recepção de rádio e televisão por jovens do Movimento dos Atingidos por Barragens: as representações da classe popular**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Midiática) - Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6281>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARATIBA. **Histórico**. Aratiba, RS, Brasil, 25 jul. 2016. Disponível em: <http://www.pmaratiba.com.br/menu/historico>. Acesso em: 6 maio 2019.

MARTINI, L. **Repercussões territoriais e econômicas em aratiba - rs, a partir da construção da usina hidrelétrica itá**. 2015. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (CURSO DE GEOGRAFIA – LICENCIATURA), Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2015.

VICENTINI, D., VERÁSTEGUI, R. L. A. A pedagogia crítica no brasil: a perspectiva de paulo freire. In: XVI SEMANA DA EDUCAÇÃO E VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: “DESAFIOS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO”, 6., 2015, Londrina. **Anais**. Londrina, PR, Brasil: UEL, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2015.php>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

BOGNAR, Branko; KRUMES, Irena. Encouraging reflection and critical friendship in pre-service teacher education. **Center for Educational Policy Studies Journal**, Eslovênia, v. 7, n. 3, 2017. p. 87-112. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156930.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2020.

WAGHID, Yusef. Democratic citizenship, education and friendship revisited: In Defence of Democratic Justice. **Studies in Philosophy and Education**, Alemanha, v. 27, 2008. p. 197-206. DOI 10.1007/s11217-007-9090-y. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-007-9090-y>>. Acesso em: 9 set. 2020.

ALTHUSSER, Louis. Os aparelhos ideológicos de estado. In: ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. [S. /].: Editorial Presença, 1974. p. 41 - 52 Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro, Brasil: UFRJ, 2009. ISBN 9788571082083. Disponível em: <<https://notamanuscrita.files>>.

wordpress.com/2014/08/jesus-martin-barbero-dos-meios-as-mediaca3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

RADULOVIĆ, Lidija; STANČIĆ, Milan. What is needed to develop critical thinking in schools?. **Center for Educational Policy Studies Journal**, Eslovênia, v. 7, n. 3, 2017. p. 9-25.

Disponível em: <<https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/283/170>>. Acesso em: 10 set. 2020.

KOLCHESKI, Otavio. **O impacto da construção da barragem de itá no fechamento da escola do campo do município de aratiba**. 2019. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2703>. Acesso em: 10 set. 2020.

sobre tudo

AULA

George França⁸²

“só uma pergunta. Porque a gente teve várias aulas sobre a história de cada livro”

*

Rubens Paiva, 1971. Luís Travassos, 1982.

*

a pergunta de um amigo, morto, sobre um pai, morto.
duas vidas machucadas, “com quem o destino não foi muito generoso”.
a morte não toca ninguém. leva todo dia às centenas. mas não toca. na
tela, números.

*

⁸² Dr. em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Colégio de Aplicação/UFSC. Contato: franca.george@ufsc.br

nomear as categorias. nomear os homens célebres. nomear o que tem importância. os pronomes de tratamento. o uso da mesóclise com o futuro do pretérito.

*

se deram conta de que o nome do diretório dos estudantes é o nome dele? prisão, em 68. acidente de carro, por esse tempo. nunca leu o livro completo nem escreveu o seu. “teve que passar a vida fugindo de país em país, porque alguns generais

*

alguns generais, um em cada pasta, cada dia mais um. não mexer com os militares, com os juízes e com os parlamentares. corte na carne. apenas alguns generais. e uma pastora. um forno, ratos. encaminhe-se.

*

focar na aula de gramática, pra preparar a gente pro ano que vem?,

*

sabiam que ele estava morto desde 1971. sabiam que o haviam sequestrado, por ordem do alto comando, e o corpo, sumiram. 2014, indiciados. “você está falando de pessoas que por alguma razão foram apagadas.”

*

hospício, 1920. favela, 1960. prisão, 1971. ano que vem.

*

eu sei que é importante a leitura e tudo mais, mas já que a gente ficou um tempão sem aula

*

o presidente acenou para os carros durante mais de uma hora. “quer que eu faça o quê?”

*

bochechas vermelhas, por que não controla melhor seus impulsos, você poderia explicar de novo, essa orientação não foi muito clara, não entendi, vocês acompanham bem através da tela, pode abrir seu microfone, quer digitar, estabilidade, o conteúdo humano

*

uma lista para a próxima semana. 194.922 nomes. mortos. 20 mil torturadas. enquanto não forem 30 mil para a ponta da praia. a gramática. os nomes. os pronomes. onde colocar?

*

futuro do pretérito. não admite, ao fim.

*

alguém está acompanhando? é um diário fictício.

*

seria legal você passar o que tinha planejado.

*

essa foto é real?

*

é um suicídio? ou é um pensamento?

*

você não pareceu bem. aos montes, por todos os lados. corpos se amontoando.

*

em que vou usar isso mesmo?

sobre tudo

ASSIMILAR AUSÊNCIAS

Gláucia Dias da Costa⁸³

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos
meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.

Carlos Drummond de Andrade

No dia 05 de agosto de 2020 estive no Colégio de Aplicação da UFSC, local onde atuo como professora de História desde 2012, a fim de encontrar uma imagem que sintetizasse a situação de nossa escola durante a pandemia que impôs isolamento social a todos e aulas

⁸³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de História do Colégio de Aplicação/UFSC. Contato: glaucia.costa@gmail.com

remotas aos estudantes e professores. Naquele momento, e talvez ainda hoje, futuro era uma palavra que havia perdido seu significado.

Sabíamos muito pouco sobre os efeitos do vírus, o número de infectados disparavam em todos os cantos do país, diariamente mais de mil pessoas morriam de Covid-19, não tínhamos vagas em leitos hospitalares, não tínhamos ministro da saúde e tampouco ocupavam cargos de poder pessoas que pudéssemos chamar de governantes. Naqueles dias a distopia de “Não verás país nenhum”, de Ignácio Loyola de Brandão, parecia ter encontrado um lugar para chamar de seu. No que diz respeito às atividades escolares vivíamos incertezas, pois além de não termos qualquer previsão para o retorno das aulas presenciais, o ensino remoto se mostrava ineficiente e exaustivo para professores, estudantes e familiares. A falta de uma perspectiva de futuro – tempo eminentemente relacionado à escola e a qualquer projeto educacional – e a ausência de um espaço material compartilhado por aqueles que compõem a comunidade escolar, desafiavam, e continuam desafiando, todos os envolvidos nos processos educacionais a ponto de inviabilizar o funcionamento de alguns segmentos, como a educação infantil, por exemplo.

As fotos que compõe esse breve ensaio estão atravessadas pelos sentimentos de ausência e falta, que, como nos lembra Drummond, certamente não são a mesma coisa. Antes da deflagração da pandemia eu me encontrava afastada das atividades escolares para cursar doutorado e por isso nos últimos dois anos estive ausente da escola. Meu distanciamento do Colégio de Aplicação, portanto, não se deu de forma traumática e involuntária em decorrência da pandemia, mas em função de um desejo de formação profissional que foi acolhido, estimulado e apoiado pela instituição onde trabalho e por meus colegas. Portanto, quando voltei à escola em agosto de 2020 meu olhar carregava uma saudade diferente, que não era fruto apenas da dor que afligia todos naquele momento trágico que passávamos, mas também

de um carinho que eu tinha pelo meu local de trabalho e por minha profissão.

Quando pedi autorização para fotografar alguns espaços da escola sabia que iria encontrá-la vazia e munida de máscara, luvas e álcool em gel, me preparei para isso. No entanto, ao entrar no pátio e andar pelos corredores e salas de aula percebi que o vazio era agudo e polissêmico e que a ausência de pessoas evidenciava outras modalidades de presença, que se manifestavam das mais diferentes formas. Nesse percurso fotográfico a memória foi o fio condutor que direcionou meu olhar e me ajudou a organizar ideias e escolher os melhores enquadramentos para as “cenas” por mim selecionadas, de modo a tornar visível aquilo que eu gostaria que fosse dado a ver.

Esse ensaio é um exercício de compartilhamento de memórias, no qual essa aparente “ausência” de vida – caracterizada pela falta de contato físico com estudantes, amigos e colegas – é preenchida por lembranças que estão em mim e que foram assimiladas em forma de imagens fotográficas. Mas é também uma tentativa de tornar visível aquilo que já estava lá antes de mim e que continuará independente de minha existência: no “vazio” de pessoas, a arquitetura fala sobre outras pessoas, conta história de outros tempos e projetos; o mobiliário informa sobre mãos que riscaram a madeira e deixaram nela frases que não me dizem respeito e a que ao mesmo tempo dizem de mim, registram gestos abruptos e também subversões de usos jamais previstos pelos fabricantes; nas paredes as atividades que resistiam coladas há meses colocam em diálogo conteúdos curriculares, professores e estudantes. “Trabalhinhos”: papéis saturados de presenças, de afetos, de histórias pessoais e de conflitos. Não por acaso quando nós, professores, os levamos para casa num fim de semana qualquer eles ocupam tanto espaço! Quem dera fosse “só” a gramática, ou “só” o estudo dos efeitos deletérios da Lei de Terras de 1850 para a democracia contemporânea! Nas colunas do pátio vazio, a presença se

impõe em nomes escritos com canetinha hidrocor e corretivo. O desenho de um sol amarelo na tinta cinza satura de luz minha memória quando leio os nomes Aline, Júlia, Miguel. Como estão passando? Será que estão com saúde? Embora não tivesse notícias deles, naquele momento eles estavam ali, comigo. Sorri com seus sorrisos e senti orgulho de ter sido professora deles. “Não há falta na ausência” desde que consigamos assimilá-la, abraçá-la e levá-la para dançar.

A situação decorrente da pandemia deixou a escola disfuncional, carteiras empilhadas não servem ao seu propósito e salas de aulas sem alunos e professores não têm razão de ser. A escola está vazia. Está mesmo? E os objetos esquecidos na inspetoria? E os trabalhos colados nas paredes? E o calendário de tarefas por preencher? Os espectros estão por lá, pulsantes, eles têm vida e suas histórias não se encerram com o isolamento social. Esse exercício fotográfico é uma tentativa de elaborar a falta (e o luto), ressignificá-la e produzir esperança a partir dela nesse momento tão difícil. É preciso que lembremos que nós somos também parte dessa fantasmagoria inscrita nas paredes da escola, que resistimos apesar de tudo em outros espaços e que a ausência não esvazia nossa história. Dedico esse pequeno ensaio aos meus colegas de ofício, professoras e professores que se fazem presentes diariamente nas salas de aulas virtuais, desejando que essas imagens possam contribuir de alguma forma para assimilar suas ausências.



"E eu chorei, chorei, um mar só por ti"

Christophe

Ninguém pra ver alguém brincar





BRASIL,
não corte nossos
SONOS

VALENTIM: A.B. ARTHUR: T.E.

ABRAÇO:
UM APERTO QUE ALIVA



“Brasil, não corte nossos sonhos”
Arthur e Valentim



Pirâmide alimentar



A produção de ausências



“Garanto que uma flor nasceu”
Carlos Drummond de Andrade



*“O bicho alfabeto passa
fica o que não se escreve”
Paulo Leminski*

“Tem mais presença em mim o que me falta”

Manoel de Barros





“Tem mais presença em mim o que me falta”

Manoel de Barros

Mais uma vez a revista **Sobre Tudo** oferece a vocês, nossos leitores e leitoras, uma nova edição, o Volume 11, Número 1, intitulado Educação em tempos de pandemia. Embora tenhamos mantido a periodicidade semestral da publicação, a normalidade acaba por aqui, visto que a presente edição precisou adequar-se à emergência sanitária. Já era nossa praxe receber as submissões e tramitar textos de autores e pareceres do Conselho Consultivo por meio do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), bem como definir projeto gráfico e layout com nossos colaboradores e bolsistas por meio de redes sociais. Dessa vez, no entanto, foi preciso ampliar o período de submissão para pesquisadores e avaliadores, pois estavam sobrecarregados em regime domiciliar de trabalho, e realizar todas as reuniões da Comissão Editorial em plataformas on-line. O que esperar de uma edição gestada durante a maior crise de saúde pública mundial dos últimos cem anos? Como tem se dado a formação dos profissionais da educação nessa situação? Qual o rumo da educação no Brasil após completarmos mais de seis meses de escolas fechadas? E o que esperar das atividades pedagógicas não presenciais? Essas e outras provocações você encontra nas páginas desse periódico.

Desengavetem suas ideias:
Leiam! Escrevam! Compartilhem!



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias

O PROJETO DE CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA