

Práticas Pedagógicas na Educação Básica: um olhar para o cotidiano da escola

Organizadoras: Aline Fernanda Soeiro e Magda Schmidt



Organização

Aline Fernanda Soeiro

Magda Schmidt

Práticas Pedagógicas na Educação Básica: um olhar para o cotidiano da escola



1ª Edição

Foz do Iguaçu

2024

© 2024, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

ISBN: 978-65-89284-58-1

DOI: 10.23899/9786589284581

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/124>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Práticas Pedagógicas na Educação Básica [livro eletrônico]: um olhar para o cotidiano da escola / organização Aline Fernanda Soeiro, Magda Schmidt. – Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2024. PDF.

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-58-1

1. Práticas pedagógicas. 2. Educação Básica. 3. Ensino e aprendizagem. I. Soeiro, Aline Fernanda. II. Schmidt, Magda.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dra. Betania Maciel
Diretora Vice-Presidente

Dr. Fábio do Vale
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzain
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de crianças com Necessidades Educativas Específicas	7
<i>Isaac Rodrigues Saglia, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Elvira Cristina Martins Tassoni</i> DOI: 10.23899/9786589284581.1	
Da leitura à competência comunicativa: a aquisição lexical por meio da leitura em sala de aula	20
<i>Gleibson George Silva do Nascimento, Isaac de Souza Assunção</i> DOI: 10.23899/9786589284581.2	
Luz, câmera, reflexão e ação: proposta de educação antirracista nos Anos Finais	28
<i>Thaiane Bonaldo do Nascimento, Denise Jorgens, Magda Schmidt</i> DOI: 10.23899/9786589284581.3	
Panorama sobre a temática da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem pós-pandemia	41
<i>Ângela Aparecida Cardoso de Mattos, Maurício Aires Vieira</i> DOI: 10.23899/9786589284581.4	
Prática Pedagógica do cotidiano no ambiente escolar: um estudo de caso sobre a importância do Estágio Supervisionado	51
<i>Silvana Jesus dos Santos</i> DOI: 10.23899/9786589284581.5	
Práticas de internacionalização (em casa) na educação básica: o projeto “Feira das Nações”	61
<i>Diandra dos Santos de Andrade, Diemerson da Silva Lemos, María Julieta Abba</i> DOI: 10.23899/9786589284581.6	

Apresentação

A educação é um campo de pesquisa, a qual abrange diversas temáticas que podem e precisam ser olhadas com mais profundidade e responsabilidade, porque é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de indivíduos, uma vez que proporciona vivências e experiências que conduzem vidas humanas e que possibilitam uma reflexão da sociedade que queremos, desempenhando um papel crucial na promoção do conhecimento, habilidades e valores essenciais para a vida.

Ao adentrarmos no contexto escolar é necessário perceber a importância de desenvolver práticas pedagógicas que busquem promover a participação ativa das crianças e estudantes, estimular o pensamento crítico, adaptar-se às necessidades individuais, utilizar diferentes recursos e tecnologias, incentivar a criatividade e o trabalho em equipe, além de estabelecer um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor e seguro. As Práticas Pedagógicas podem variar dependendo do contexto, das teorias educacionais adotadas, do nível de ensino e das características das crianças e estudantes pertencentes a cada espaço, pois estão constantemente em evolução, à medida que novas descobertas e abordagens educacionais surgem.

Além das atividades em sala de aula, as Práticas Pedagógicas podem e devem abranger planejamento de aulas, avaliações, feedback aos alunos e colaboração com colegas e famílias para criar um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo, capaz de construir aprendizagens significativas e potentes que possam expandir horizontes de curiosidades e descobertas, produzindo conhecimentos relevantes.

Os artigos reunidos nesta obra, apresentam uma estruturação de escrita, que nos traz a definição do título, abrangendo o assunto, a introdução, à metodologia, o desenvolvimento e as considerações finais, de forma clara e objetiva, apresentando ensaios teóricos, artigos, projetos e relatos de experiências abrangendo a educação básica e seus diversos contextos.

De forma mais detalhada, apresentamos seis artigos, intitulados: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de crianças com Necessidades Educativas Específicas; Da leitura à competência comunicativa: a aquisição lexical por meio da leitura em sala de aula; Luz, câmera, reflexão e ação: proposta de educação antirracista nos anos finais; Panorama sobre a temática da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem pós-pandemia; Prática Pedagógica do cotidiano no ambiente escolar: um

estudo de caso sobre a importância do Estágio Supervisionado e Práticas de internacionalização (em casa) na educação básica: o projeto “Feira das Nações”.

Assim, retratando as experiências vivenciadas a partir de práticas pedagógicas abrangendo temáticas distintas, este livro representa a intencionalidade da educação e compromisso dos educadores com uma formação contextualizada e humanizadora, partindo de práticas pedagógicas significativas e inovadoras, que proporcionam conhecimentos e aprendizagens.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de crianças com Necessidades Educativas Específicas

Isaac Rodrigues Saglia*

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha**

Elvira Cristina Martins Tassoni***

Breve revisão da literatura

Durante muitas décadas, a Educação Especial no Brasil concentrou seus esforços em um modelo paralelo ao da escola comum, operando principalmente através de escolas especiais e instituições filantrópicas. Foi somente no final da década de 80 que um movimento global pela inclusão educacional de pessoas com deficiência começou a ganhar destaque (Saglia *et al.*, 2021).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 foi pioneira nesse movimento, já prevendo em seus marcos legais a essência da legislação mundial. Posteriormente, diversos documentos reforçaram esse compromisso, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com

* Doutorando em Educação no PPGE/PUC-Campinas/SP e bolsista CAPES (88887.960245/2024-00) e FAPESP (Processo: 2023/06633-7). Mestre em Ciências Humanas pela UFSCar. Adaptações Curriculares pela Universidad de Alcalá de Henares; Lato Sensu: Alfabetização pela UFSJ; Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela UNIFEI; Matemática no Ensino Fundamental pela UNICAMP. Licenciatura em Pedagogia pela UNESP. E-mail: isaac.saglia@educa.campinas.sp.gov.br

** Pós-doutorado na Universidade de Barcelona (2015). Doutorado (2005) e Mestrado (1994) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1981), Licenciatura em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1980), Psicopedagogia pela USP/Ribeirão Preto (1983). É assessora científica da FAPESP desde 2007. E-mail: silrocha@uol.com.br

*** Professora Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Editora-Chefe da Revista Educação da PUC-Campinas. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1983), mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000 e 2008, respectivamente). E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

Deficiência – Convenção de Guatemala (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

São consideradas público-alvo da Educação Especial pessoas com: Necessidades Especiais Específicas – física, intelectual, auditiva, visual, múltiplas), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação – segundo os critérios de (in)capacidade e funcionalidade do sujeito (CIF-CJ, 2011).

Nesta perspectiva, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a Educação Especial, é enfática ao defender a plena inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial em todas as áreas da sociedade, confluindo em duas importantes questões, em seu Artigo 59: que os sistemas de ensino assegurarão às crianças com necessidades especiais: I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (LDBEN, 9394/96).

Corroborando Rocha (2004, p. 9) que

A inclusão, de acordo com essa concepção, não quer dizer apenas garantia de vagas. Significa incluir em termos pedagógicos, significa permitir que cada unidade educacional, a partir de relações democráticas baseadas no respeito às características de cada um, no diálogo e na compreensão, construa conhecimento de modo que as crianças aprendam a observar, identificar, comparar, relacionar, criticar, abstrair, generalizar, criar, escolher e decidir desenvolvendo-se, dessa forma, como sujeitos de seu processo de conhecimento, de sua cidadania e na vida em sociedade.

A OMS destaca a importância de políticas educacionais inclusivas que reconheçam e respondam às NEE (OMS, 2018). De acordo com Saglia (2010) e Saglia *et al.*, (2021) algumas medidas essenciais para promover a inclusão educacional incluem:

a) Acessibilidade:

- Adaptar o ambiente escolar: mobiliário, equipamentos específicos e salas de aula para garantir a acessibilidade física de todos os alunos;
- Oferecer materiais didáticos adequados: em diferentes formatos, como Braille, audiodescrição, softwares educativos específicos, etc.;

b) Comunicação e participação:

- Encorajar e estimular a comunicação: de todas as formas possíveis, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Braille, Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) ou Aumentativa (CAA);
- Promover a participação ativa em todas as atividades escolares, adaptando as estratégias de ensino e aprendizagem para atender às necessidades de cada aluno.

c) Individualização do ensino:

- Definir metas e estratégias individualizadas: com base nas habilidades e no ritmo de aprendizagem de cada aluno.
- Oferecer diferentes opções de atividades: para que todos os alunos possam participar e ter sucesso.

d) Apoio e colaboração:

- Desenvolver uma rede de apoio: com profissionais da educação, saúde, pais e comunidade.
- Promover a colaboração interdisciplinar: entre todos os envolvidos na educação da criança.

e) Avaliação:

- Avaliar o progresso individual: com base nos talentos e habilidades de cada aluno, sem comparação com outros.
- Adaptar as provas e instrumentos de avaliação: quando necessário.

Pesquisadores enfatizam a necessidade de colaboração interdisciplinar entre educadores, profissionais de saúde, pais e comunidades para fornecer uma rede de apoio abrangente para crianças/estudantes com NEE (Florian, 2007; Ainscow *et al.*, 2006). Modelos de colaboração eficazes, como o trabalho em equipe multidisciplinar em escolas inclusivas, demonstraram melhorar significativamente os resultados educacionais e sociais de crianças/estudantes.

Delineamento empírico

Diante do exposto, o recorte apresentado tem como problema a seguinte questão: que caminhos de aproximação e de diálogo entre a Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental podem ser construídos, a fim de fortalecer experiências de continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com NEE?

O objetivo geral do projeto é desenvolver um programa de ações sistemáticas para o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando fortalecer as relações entre essas etapas da Educação Básica e melhorar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com NEE.

Os objetivos específicos são:

- Levantar indicadores que caracterizam as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto: ao funcionamento, ao trabalho pedagógico, à relação com as famílias, às percepções das crianças, de professores, orientadores pedagógicos e gestores sobre as experiências escolares e de transição;
- Analisar os indicadores levantados e suas relações com a construção de condições que validem e incorporem as experiências escolares no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- Construir, colaborativamente com professores, orientadores pedagógicos, gestores e coordenadores pedagógicos, planos de ação, estratégias e instrumentos constituindo um Programa de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Amparados pela Teoria Histórico-Cultural, destacamos que mudanças no lugar que as crianças ocupam como participantes da sociedade transformam todo o sistema de relações entre elas e com os adultos, o que implica alterações importantes nos seus processos de formação e de desenvolvimento cultural. E é exatamente isso que ocorre com o início da vida escolar. Quando entra na escola e começa a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança vivencia um processo que pode modificar sua personalidade, os modos como se vê e as formas pelas quais se relaciona com as pessoas, com o conhecimento e com as aprendizagens (Vigotski, 1988).

Nesse processo, a sociedade e as pessoas com quem as crianças convivem sinalizam para elas que passarão a realizar uma atividade valorizada socialmente, considerada “importante e séria”: o estudo. As obrigações escolares (fazer as tarefas na escola e as que leva para realizar em casa, não faltar às aulas, ser cuidadosa com seu material, dentre outras) passam a ocupar um lugar central no seu cotidiano e os adultos importantes de suas relações sociais (especialmente professoras e familiares) cobram, constantemente, que elas sejam cumpridas. Sendo assim, Mukhina (1996, p. 297) afirma que “[...] o ingresso na escola representa uma virada na vida da criança, que muda toda sua forma de existência, situa-a numa nova posição social e lhe possibilita novas relações com o adulto e com seus coetâneos”.

A relevância do período de transição é reconhecida tanto nos documentos propostos para funcionar como diretrizes para o trabalho pedagógico (nos dois primeiros segmentos da Educação Infantil) quanto em pesquisas científicas brasileiras e internacionais. Nesse último tipo de trabalho, entretanto, Rocha e Ribeiro (2017, p. 241) evidenciam,

de modo sistemático e recorrente [...] os desafios para construir a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental têm sido múltiplos, complexos e de origens diversas, predominando rupturas e contrastes entre as experiências na Educação Infantil (com ênfase nas interações e brincadeiras) e as experiências no Ensino Fundamental (em que, via de regra, as crianças desde o primeiro ano, passam muitas horas sentadas nas carteiras, envolvidas em cópias descontextualizadas e pouco inovadoras, com lápis, caderno, lousa e giz.

Pesquisas realizadas por Santos e Tassoni (2015) e Tassoni (2012) demonstram o grande desejo das crianças, no início do Ensino Fundamental, em saber ler e escrever, o anseio por compreender o funcionamento e a finalidade da escrita. Elas mostram-se disponíveis, sensíveis e abertas para as atividades propostas, pois acreditam que o que é oportunizado pela escola as levará ao universo da leitura e da escrita. No entanto, não é incomum que esse interesse e desejo comecem a diminuir e o desânimo e o cansaço ganhem espaço, diante de propostas destituídas de sentido, focadas mais na reprodução, com pouco espaço para a problematização e reflexão sobre a linguagem escrita.

Em outro estudo, Tassoni e Fernandes (2015) registram que a organização das salas, o uso do espaço e a distribuição das atividades pelo tempo de permanência das crianças nas unidades educacionais são aspectos que também representam rupturas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: os autores observaram a pouca variabilidade na organização das aulas, do mobiliário da classe, bem como pouca interação entre os crianças/estudantes para discutirem as atividades propostas. Em contrapartida, na Educação Infantil o cotidiano costuma ser marcado pela ludicidade, que abre espaço para usos das diferentes linguagens de forma contextualizada.

Argumentamos que experiências estéticas, por exemplo, por meio da literatura, ampliando o envolvimento, a compreensão sobre o mundo, sobre si, sobre os outros, potencializando a criação e as possibilidades e motivos para a leitura, escrita e desenho são possíveis e desejáveis em toda a Educação Básica, incluindo o Ensino Fundamental (Araújo; Tassoni, 2018; Costa; Tassoni; Azevedo, 2019; Costa; Tassoni, 2020).

Esses são os pontos de partida e de ancoragem das principais questões que tematizam o presente trabalho. E a pergunta aqui em destaque é: em que medida as circunstâncias que se constroem para as experiências de transição, quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais, aportam maior complexidade para os profissionais da educação e os familiares? De que forma a transição tem sido vista em sua singularidade nesses casos? Existem ações especiais necessárias? Em caso afirmativo, quais poderíamos destacar como as mais relevantes?

O percurso metodológico

Metodologicamente, os dados preliminares consistem num recorte do Projeto de Pesquisa de estudo de caso, supracitado, em que neste primeiro semestre, analisou a transição, de crianças com NEE, da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que existem diversas etapas subsequentes ainda não executadas, portanto, não serão aqui elencadas e nem elucidadas.

O levantamento e a sistematização de indicadores que caracterizam as escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, parceiras na pesquisa, envolverá várias fontes de dados, a saber:

- a. documentos oficiais das escolas e da Secretaria Municipal de Educação;
- b. sessões de observação nas escolas parceiras;
- c. entrevistas semiestruturadas com um grupo amostral de famílias, cujos filhos estão matriculados nas escolas participantes;
- d. narrativas em formato digital produzidas pelos professores do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como pelos orientadores pedagógicos das escolas parceiras da pesquisa, com temas previamente indicados;
- e. conversas com as crianças matriculadas nos anos citados e, por fim,
- f. fontes bibliográficas, pelo estudo de textos científicos relativos ao tema em foco.

Neste delineamento inicial, primeiramente, o levantamento e a sistematização de indicadores serão realizados por meio de várias fontes de dados, incluindo documentos oficiais das escolas e da Secretaria Municipal de Educação, sessões de observação, entrevistas semiestruturadas com famílias, narrativas digitais produzidas por professores e orientadores pedagógicos, conversas com as crianças matriculadas e revisão bibliográfica.

Nesse sentido, diante da reorganização pedagógica e administrativa, nos deparamos com uma situação inédita: foram matriculadas, numa mesma unidade escolar de Ensino Fundamental, 8 (oito) crianças público-alvo da Educação Especial, a saber: 6 (seis) crianças com TEA, 1 (uma) com Síndrome de Down/Deficiência Intelectual e 1 (uma) com Deficiência Múltipla, todos egressos da Educação Infantil das unidades próximas.

Em novembro de 2022, recebemos todas as 56 crianças da Educação Infantil para um dia de vivências nos espaços escolares da escola de Ensino Fundamental, mediante prévia organização de atividades lúdicas que faziam parte da rotina do primeiro ano.

Em segundo lugar, identificamos que quem mais tinha contato com uma parcela das crianças era a Professora de Educação Especial, pois durante o ano de 2022, mesmo sendo crianças da Educação Infantil, a saber, dos três Centros de Educação Infantil do georreferenciamento da escola de Ensino Fundamental, frequentaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da Escola Municipal de Ensino Fundamental/Educação de Jovens e Adultos da região norte, situada na cidade de Campinas-SP.

Em seguida, apresentamos uma proposta no primeiro dia de Reunião Participativa de Avaliação Institucional (RPAI). Este formato de reunião, se dá nos três dias que antecedem o início do ano letivo, possibilitando que todos os profissionais da escola se reúnam – equipe gestora, professores, cozinheiras, zeladores, cuidadores, agentes administrativos, vigilante e os serventes, sendo, portanto, espaço privilegiado para apresentarmos o formato de acolhimento e contato com as famílias, à equipe escolar e às professoras recém-chegadas à Unidade Escolar, titulares dos primeiros anos.

No segundo dia de RPAI, convidamos todos os familiares das oito crianças e representantes da escola – Orientador Pedagógico, Professoras titulares e Professoras de Educação Especial – e dialogamos mediante roteiro de entrevista semiestruturado. Na terceira etapa, após ouvir e acolher as famílias, os seus relatos ampliaram nosso repertório para encaminharmos pedidos específicos à Secretaria Municipal de Educação: ao Departamento de Alimentação Escolar, enviamos o receituário médico que prescreve um cardápio especial mediante as dietas restritivas; ao Setor de Transporte, pedimos o veículo adaptado; ao Núcleo de Educação Especial, solicitamos as cuidadoras e os profissionais de apoio pedagógico.

Os pais falaram abertamente para a equipe sobre os seus filhos, apresentando as suas principais características e especificidades. Esclarecemos às famílias que a partir desta conversa, seus filhos seriam encaminhados para as turmas, estabelecendo alguns

critérios que consideramos que foram e são fundamentais para o trabalho que está em andamento. Na quarta etapa, dirigimo-nos ao agente administrativo para matricular 4 (quatro) crianças em cada sala de aula na Secretaria Escolar Digital (SED).

Educação escolar na perspectiva inclusiva

Em cada turma, colocamos 4 (quatro) crianças, sendo que cada uma das (2) duas crianças com TEA não-verbal ficou em turmas diferentes. Após a primeira semana letiva e em diálogo com as famílias, percebemos que duas crianças não se adaptaram às suas turmas devido à hipersensibilidade, e as crises desencadearam-se com mais frequência, manifestando-se por meio de comportamentos disruptivos de outras crianças.

Estas informações foram discutidas numa reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC). Logo em seguida, realizamos o remanejamento físico das crianças, contando com a ajuda da agente administrativa que atua na secretaria da escola. Alterações também foram feitas na SED, sempre em diálogo com as famílias e as professoras. Estabelecemos contato com a rede de serviços que deram apoio, fornecendo informações do ponto de vista clínico e terapêutico, que muito têm auxiliado nas adequações necessárias ao longo deste semestre.

Algumas considerações

Podemos considerar que no primeiro semestre percebemos avanços em cada grupo e em cada criança. Alguns ajustes e intervenções sempre serão necessários porque estamos num processo de educação escolar inclusiva. Reiteramos que o processo dialógico e em parceria com as famílias fez toda a diferença. Ressaltamos que a antecipação à frequência no ano anterior no AEE também contribuiu muito para os processos de transição e adaptação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A parceria entre as equipes das unidades escolares foi de grande importância para a efetiva acessibilidade das crianças com deficiência. Graças a essa colaboração, pudemos antecipar situações que desencadeiam crises, garantir o cuidado com a alimentação seletiva, acolher as famílias de forma mais eficaz e fornecer um conhecimento prévio do espaço físico às crianças da Educação Infantil na unidade escolar do Ensino Fundamental.

Uma das etapas da pesquisa em andamento consiste na apreciação do documento *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação* (Campinas, 2013, p. 22-23), no qual se propõe

[...] o diálogo entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, posto que as crianças que frequentam a Educação Infantil são as mesmas que entram no Ensino Fundamental. Portanto, se faz necessário amenizar a ruptura entre estas etapas, pois não se trata de nomenclaturas, mas de concepções de infância, de ensino, de aprendizagem e de educação. Nesse aspecto, é preciso considerar que as crianças que vão para o Ensino Fundamental não deixam de ser crianças e se faz necessário buscar a inteireza desse processo. Aproximar os caminhos é uma forma de explicitar o compromisso com a educação em geral.

Outro destaque advém do documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação (Campinas, 2012, p. 69), no qual encontramos sintonia com o já afirmado nos excertos anteriores:

Não deve haver rupturas entre a educação infantil e o ensino fundamental. Apesar de serem etapas diferentes no processo de escolarização, a criança da educação infantil é a mesma que chega ao ensino fundamental e é preciso, portanto, haver a continuidade de suas aprendizagens.

Logo, estabelecemos como os compromissos gerais, construir diálogos, amenizar rupturas, aproximar caminhos, integrar e dar continuidade nos processos de aprendizagem. Apoiados em alguns trabalhos acadêmicos (Rocha; Ribeiro, 2017; Santos; Tassoni, 2015; Costa; Tassoni, 2020; Roveri *et al.*, 2023), há o detalhamento de ações, dentre as quais destacamos as mais presentes:

(i) escuta sensível ao que dizem as crianças sobre a transição;

(ii) preparo das crianças e famílias no final da Educação Infantil;

(iii) acolhimento das crianças e das famílias no Ensino Fundamental;

(iv) continuidade das práticas pedagógicas/currículo/rotina, evitando rupturas bruscas na vida escolar.

As crianças com deficiência necessitam de uma experiência efetiva de inclusão o mais cedo possível, pois é importantíssima à sua formação e integração social. O aumento do número de crianças com NEE na escola, está atrelado ao movimento mundial pela inclusão. Mas, se por um lado a política de inclusão educacional traz benefícios para todos, também lança novos desafios para instituições, professores, famílias e à sociedade.

Sendo assim, o processo de inclusão educacional está em construção e o ato de incluir demonstra a maturidade de uma sociedade que sabe lidar com a diversidade humana, como estabelece a humanização das relações. Está claro que todas as pessoas são beneficiadas pela inclusão, no entanto, carece de uma constante reflexão da postura educacional nos espaços escolares e na sociedade, pois os educadores necessitam estar atentos a cada um de seus crianças/estudantes, reconhecendo seus progressos escolares e procurando novas alternativas de ensino que alcancem a todos.

Os resultados esperados em relação aos produtos gerados contribuirão para a melhoria da educação pública destinada às crianças, impactando no desenvolvimento de ações educacionais que representem mudanças nas práticas pedagógicas, na qualidade das experiências escolares, potencializando as aprendizagens, subsidiando a formulação de políticas públicas para a infância, bem como na produção de documento orientador de ações pedagógicas para o processo de transição, podendo ser incluído nas orientações curriculares do município.

Em suma, as NEE representam um imperativo educacional global que requer uma abordagem holística e colaborativa para garantir que todas as crianças/estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu desenvolvimento global. Por meio de políticas inclusivas, práticas de ensino colaborativo e investimentos em recursos e capacitação, a educação pode verdadeiramente se tornar um direito universal para todos, independentemente de suas necessidades específicas. Nesse contexto, este trabalho se apresenta como um projeto-piloto do tipo estudo de caso, com potencial para ser ampliado para um maior número de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contribuindo assim para uma transformação significativa no sistema educacional, onde a inclusão seja uma realidade para todos os alunos.

Referências

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. In: SLEE, R.; WEINER, G.; FERGUSON, K. (eds.). **The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education**. London: Routledge, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: EC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998b. 496 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no. 5, 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (Volume 1 e 2)**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC. SEESP, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volumes 1, 2 e 3)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de ação e reflexão**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

COSTA, P. M. B. J. S.; TASSONI, E. C. M.; AZEVEDO, F. Voando com Peter Pan e caindo no buraco com Alice: os clássicos da literatura infanto-juvenil como possibilidades para ler, escrever e imaginar. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 678–698, 2019.

COSTA, P. M. B. J. S.; TASSONI, E. C. M. Do trivial ao inusitado: a materialização da imaginação no papel. **Transições**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

FLORIAN, L. **The SAGE Handbook of Special Education**. London: SAGE Publications, 2007.

FORLIN, C. Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. **Australasian Journal of Special Education**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 1-13, 2013.

INSTITUTO DE ESTATÍSTICA DA UNESCO (UIS). UIS Fact Sheet No. 53. **Education and Disability**. Paris: UNESCO, 2020.

INSTITUTO DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS DOS ESTADOS UNIDOS (NCES). **The Condition of Education 2019**. Washington: U.S. Department of Education, 2019.

KAUFFMAN, J. M. **Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth** (8th ed.). Upper Saddle River: Pearson Education, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **World Report on Disability**. Geneva: WHO Press, 2018.

ROCHA, M. S. P. M. L. da; RIBEIRO, R. B. A Vida Cotidiana e as Brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, maio/ago. 2017.

ROCHA, S. A política de Educação Inclusiva em Rio Grande da Serra. Uma prioridade para transformar a cidade. **Revista Educação para todos**. Rio Grande do Sul, 2004.

ROVERI, F. T.; SAGLIA, I. R.; TASSONI, E. C. M.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: transição das crianças público-alvo da Educação Especial. In: 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2023. **Anais...** São Carlos: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/da-educacao-infantil-ao-ensino-fundamental-transicao-das-criancas-publico-alvo-d?lang=pt-br>. Acesso em: 07 mar. 2024.

SAGLIA, I. R. **Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas/Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2010.

SAGLIA, I. R.; MARUM, J. P. O.; FLORES, P. J.; QUINTAS, R. H. R. Deficiência: visão diacrônica das terminologias e conceitos. In: VII ENCONTRO HUMANÍSTICO MULTIDISCIPLINAR - EHM E VI CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS HUMANÍSTICOS MULTIDISCIPLINARES – CLAEHM. **Anais...** CLAEAC, 2021. Disponível em: <https://tupa.claec.org/index.php/ehm/7ehm/paper/view/2837/1461>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SANTOS, T. C.; TASSONI, E. C. M. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, jan./abr. 2015.

SLEE, R. **The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education**. London: Routledge, 2011.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

TASSONI, E. C. M. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **EccoS Revista Científica** [on line], São Paulo, v. 27, p. 191-209, jan./abr. 2021.

TASSONI, E. C. M.; FERNANDES (In Memoriam), J. O Programa Ler e Escrever: uma experiência no 4º e no 5º ano. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 13-26, 2015. Disponível em: <https://seer.sis.puccampinas.edu.br/reveducacao/article/view/2940>. Acesso em: 18 jan. 2024.

UNESCO. **Education for people and planet: Creating sustainable futures for all**. Paris: UNESCO, 2017.

Práticas Pedagógicas na Educação Básica: um olhar para o cotidiano da escola

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de crianças com Necessidades Educativas Específicas

DOI: 10.23899/9786589284581.1

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: O problema do meio na pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Sete Aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Da leitura à competência comunicativa: a aquisição lexical por meio da leitura em sala de aula

Gleibson Gorge Silva do Nascimento*
Isaac de Souza Assunção**

Introdução

O texto deve ocupar a principal posição em sala de aula, pois é através dele que os estudantes vêm a ter contato com a escrita de língua materna (ou estrangeira, no caso da aprendizagem de segunda língua) e passam a perceber como funcionam os mecanismos linguísticos presentes na leitura. Geraldi (1984, p. 77) explana que “[...] o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística”. Com isso, podemos perceber a importância do texto no ambiente escolar, porque põe o aluno em um protagonismo frente ao conteúdo vivenciado em sala de aula, em que lhe permite reproduzir a linguagem de forma oral ou escrita, pois como diz Orlandi:

A leitura é o momento da produção da unidade lexical, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. [...] Sujeitos e sentidos são elementos de um mesmo processo, o da significação (Orlandi, 1988, p. 9-10).

* Mestrando em Linguística - Estudos da Linguagem - (UFRPE), graduado em Letras Espanhol (UFPE) e Letras Português e Inglês (UNICV). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IMES), Didática em Inglês (FCE) e Processos de aprendizagem, Desenvolvimento e Alfabetização (FACULDADE FOCUS). E-mail: gleibson.gorge@ufpe.br

** Arte/educador, pedagogo (UFPE), especialista em Arte e Docência no Ensino Superior, Mestre em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ). Professor substituto do Departamento de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação do Centro de Educação (UFPE). Professor efetivo dos Anos Iniciais da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes - PE. E-mail: isaacarteeducador@gmail.com

Assim, podemos perceber a importância da leitura para que os estudantes tenham contato com a palavra escrita e possam aprimorar seu vocabulário através dessas descobertas. Sem leitura a aquisição lexical fica comprometida porque os alunos não se deparam com palavras ainda desconhecidas e, que por meio da curiosidade, poderão buscar sua definição e poderão acrescentar esse novo vocábulo à sua comunicação. Porém, vale ressaltar que a aquisição lexical não se dá apenas pela leitura, mas que esse processo ajuda nessa aquisição em promover a interação dos alunos com outras linguagens, outros pensamentos, outros sentidos.

Acerca da postura do leitor frente ao texto, Ezequiel Silva, mestre e doutor em educação, diz que:

Ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. [...] Nesse sentido, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (Silva, 2005, p. 43-44).

Com isso, quando se lê há uma atividade dinâmica que não nos faz passivos nas informações, porque o leitor busca a formulação de sentido através de interação do autor-texto-leitor.

Algo interessante a se pensar é que, geralmente, o texto é apresentado nas aulas como um pretexto para o estudo da gramática. Dessa forma, o estudo da gramática se sobressai e o prestígio que o gênero textual (a leitura em si) e a produção textual perde o prestígio e os estudantes passam a pensar no estudo do texto como sendo um estudo gramatical. A gramática deve ter seu lugar nas práticas de ensino, porém o educador deve refletir que o ato de ler tem o objetivo de formar indivíduos letrados que sejam capazes de processar e entender a comunicação por meio dos textos e terem a habilidade de desenvolver uma competência comunicativa para que possam fazer uso da linguagem evitando o máximo de ruídos possíveis que possam vir a atrapalhar sua comunicação.

Ao levarmos textos para serem trabalhados com nossos alunos, é preciso entendermos que isso não é uma simples tarefa de leitura rápida e sem objetivos. Quando propomos a leitura de qualquer gênero textual, é preciso mostrar aos educandos que esse texto está em diálogo com eles, pois não são simplesmente palavras que devem ser lidas, mas ideias que são apresentadas e precisam ser entendidas.

É comum, durante essas leituras, que apareçam palavras que o aluno ainda não conheça. Com isso, vemos uma oportunidade para se trabalhar a aquisição lexical durante a aula. Através dessa aquisição, se aprende novas palavras e são, a partir desse momento, parte do vocabulário do estudante. Com isso, o professor se torna sensível a perceber que os alunos precisam enriquecer seu vocabulário, pois é frequente observarmos que os alunos repetem com certa frequência as expressões que são acostumados a usar e não usam sinônimos, por exemplo, e o que dizem fica limitado somente a dada palavra. Ao se trabalhar por meios dos textos lidos a aprendizagem de novas palavras, pouco a pouco os estudantes passam a se comunicar com mais destreza. Assim, se faz interessante uma reflexão sobre como poderemos ajudar os estudantes a enriquecer seu vocabulário e não fiquem limitados a usarem as mesmas palavras enquanto se comunicam ou até mesmo travarem por não terem o conhecimento de algum vocábulo que precisam fazer uso, porém por não terem um léxico amplo, ficam prejudicados enquanto se expressam.

A seguir, sobre o desenvolvimento da competência comunicativa corroborando na aquisição lexical do estudante e algumas propostas didáticas que podem nos ajudar a refletir sobre como tratar esse tema em nossas práticas para auxiliarmos os alunos a desenvolverem a habilidade linguística de se comunicarem com uma boa desenvoltura.

Competência comunicativa a partir da leitura

Na nossa sociedade letrada atual, saber ler, compreender e atribuir significados ao lido é algo muito importante. Sobre a leitura e seu processo, Kleiman (2013) reforça que o processo de leitura não se dá pelo simples ato de um indivíduo poder ler um texto, há algo a mais por trás deste processo. Portanto, a leitura envolve uma busca pela compreensão de um texto através dos conhecimentos prévios da parte do leitor e seus objetivos e expectativas com esta leitura, estratégias que o leitor possa se valer com a intenção de compreender um texto e a interação entre o texto-autor-leitor através da leitura. Assim sendo, é por meio desse processo que, de fato, pode haver a compreensão de um texto fazendo com que o leitor tenha a capacidade de entender qual seja o seu sentido. Com isso, vemos que a leitura pode vir a ser um excelente instrumento para ajudar a desenvolver a capacidade comunicativa entre os alunos, pois atividades de resumo falado ou escrito do texto ou discussões sobre o conteúdo podem ser feito para promover o exercício da fala em sala de aula, contudo não somente no ambiente escolar, mas fora dele também.

No processo da leitura, mecanismos são acionados para que ela seja significativa. E, sobre isso, nas palavras de Sandoval Gomes-Santos (2010, p. 319), vemos que “[...] o

leitor, acionando conhecimentos prévios e utilizando estratégias, vai traçando seu caminho da leitura - o que constitui uma visão interativa no ato de ler, de co-construção de sentidos”. Assim sendo, o leitor se faz atuante por mobilizar seus conhecimentos prévios, estratégias, seu ritmo de leitura para compreender os sentimentos colocados pelo texto, sentidos estes que serão construídos no contato autor-texto-leitor.

Hymes (1971) fala que a competência comunicativa tem a ver com saber “quando falar, quando não, de quê falar, com quem, quando, onde, em quê forma”. Ou seja, quando o estudante tem a capacidade de formular enunciados mais complexos, mantém a comunicação em se tornar compreensível não só preso a uma formação por gramática, mas também se formando socialmente, pois a língua não é só gramática, a gramática faz parte da língua. Com isso, percebe-se que não podemos ter foco unicamente nas questões gramaticais, mas, também, no uso do texto com uma mirada para a formação do leitor. Além disso, ao se trabalhar com a leitura há um desenvolvimento da competência leitora do aluno, pois o material pode ser lido em voz alta, em grupos (promovendo socialização), lido individualmente ou, até mesmo, acompanhado pelo professor. Tudo isso visando o desenvolvimento comunicativo do aluno em aprender novas palavras fortalecendo seu vocabulário.

Um ponto importante a ser observado é que quando não há um estímulo para que a criança leia ou fale, essas habilidades não serão desenvolvidas. Isso é facilmente perceptível quando observamos que alunos que têm o hábito da leitura são mais desenvolvidos no uso da linguagem, seja escrita ou oral. Isso se dá pelo fato de terem mais intimidade com as palavras escritas e diversificam ao aprenderem vocábulos novos. Se o estudante não recebe o devido acompanhamento quanto à leitura e o desenvolvimento da comunicação, fica mais limitado ou até mesmo desiste de falar o que queria dizer por não saber se expressar - falta-lhe palavra. Isso é um problema, porque a pessoa fica condicionada a usar palavras mais simples e a linguagem não vai “amadurecendo” com o passar do tempo, como por exemplo, em vez de usar só a palavra “bonito”, aprende a usar a palavra “bello” (sinônimo) e assim por diante a linguagem vai se tornando mais dinâmica e diversificada.

Algo interessante é ajudar os alunos a desenvolverem a competência leitora propondo-lhes exercícios com este fim; sem o exercício da leitura, não haverá, obviamente, um desenvolvimento de habilidades com leituras. Ao buscarmos o desenvolvimento da competência da fala/comunicação dos alunos, devemos lhes propor momentos de leitura para que se sintam cada vez mais à vontade com o material e possam se desenvolver paulatinamente em busca do objetivo de aprender a falar pela aquisição léxica. Segundo John Potts (1979, p. 31), “[...] o leitor hábil aprende a ver as

unidades nos conjuntos de letras e a conformar-se com estas regras que lhe permite dominar o processo da leitura”, assim sendo, os professores devem cada vez mais proporcionar momentos em sala de aula que fomentem atos de leitura para que os alunos possam se acostumar com esses tipos de exercícios e a realizá-los de forma mais proveitosa e menos custosa, pois por falta de prática e incentivo muitos não têm vontade de realizar tais tarefas. Dessa forma, a preguiça, a desmotivação, a falta de empenho e apatia podem ser neutralizados pelo simples fato de os alunos já estarem acostumados pela frequência de tais exercícios e terem em mente a importância deles para seu aprendizado escolar diário, visto que esse aprendizado não permanecerá dentro da sala de aula, mas transporá suas portas e será levado para vida.

Vejamos o que expõe Robson S. Carvalho:

O termo competência refere-se a um conjunto de habilidades desenvolvidas harmonicamente, caracterizando uma ação específica. Sempre que dizemos: “Vou procurar um mecânico, mas tem de ser competente”; ou “...ele é mesmo um advogado competente”, estamos nos referindo a um conjunto de saberes e a várias habilidades que garante o exercício de uma função. Por isso, a competência é sempre associada a uma função (profissão): ser professor, médico, engenheiro, leitor, pedreiro, administrador... Ela se manifesta na ação (Carvalho, 2011, p. 59).

Desse modo, percebemos que os alunos/leitores devem aprimorar habilidades que os tornem capazes de desempenhar a função de ler para entender, não para decodificar (ficar pescando palavras, informações, atos...) e continuar sem entender completamente o sentido do texto em questão. Alunos que não leem não poderão se habilitar pela prática e ficarão sem desenvolver a leitura e, até mesmo enriquecer seu repertório linguístico/lexical, algo muito importante durante toda a carreira escolar e vida social, não só na disciplina de língua portuguesa, mas nas demais disciplinas por envolverem textos e ser necessário a sua compreensão. O papel da escola é justamente proporcionar esse desenvolvimento por meio da aprendizagem para que não sejam analfabetos funcionais e tenham um vocabulário ou linguagem limitada. Assim, o professor será capaz de alcançar o aluno e, trabalhando juntos, poderão identificar quais habilidades deverão ser aprimoradas para que consigam desempenhar com destreza a capacidade de aprender palavras novas; deverá observar quais são as possibilidades para a melhoria de seus métodos de ensino, algo de grande importância entorno da aprendizagem e, para tal feito, temos o suporte dos livros didáticos para proporcionar e auxiliar a aprendizagem em sala de aula.

A leitura em sala de aula: possíveis aplicações didáticas

Uma das ferramentas que pode ser usada em sala de aula para a aquisição lexical dos alunos é a leitura, porque aguça a imaginação, propõe uma troca de saberes em sala e, pouco a pouco, aprendem até mesmo palavras novas. Com isso, os estudantes não ficam com um vocabulário limitado e não desenvolvido por não terem conhecimento de sinônimos, antônimos, homônimos, entre outras classes gramaticais, pois nesse processo de leitura, eles passam, mesmo que inconscientemente, por várias descobertas e “[...] a leitura é essencial para a aprendizagem do ser humano, não apenas por ser indispensável na formação intelectual do indivíduo, mas também porque possibilita a todos um vasto acesso a um mundo de comunicações, informações e ideias” (Smole; Diniz, 2001).

Através da leitura, os alunos aprendem não só palavras novas, mas, também, corrobora com a criatividade, compreensão do meio social que está inserido, imaginação, raciocínio, entre outros aspectos. Porém, vale ressaltar que o objetivo desse estudo é no foco na leitura para a aquisição lexical para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos. Desta forma, percebe-se a importância da leitura em sala de aula, porque o texto deve ocupar a posição central das aulas.

A realização da leitura não se trata somente de extrair informações da escrita decifrando letra por letra ou palavra por palavra, é uma atividade que exige empenho, dedicação e compreensão. Para tanto, é necessária prática constante na leitura com textos variados. Assim, vejamos a seguir o que diz Delmanto (2009):

Para tornar os alunos bons leitores, é fundamental que a escola ofereça condições favoráveis para a prática de leitura, é necessário também fazer com que as crianças achem a leitura algo encantador, interessante e desafiador. Formar leitores é algo que requer, portanto, compromisso e dedicação para desenvolver mais do que a capacidade de ler, mas também o gosto pela leitura, pois uma prática de leitura que não desperte o desejo de ler, não é uma prática pedagógica eficiente.

Ao trabalhar com texto nas suas aulas, o professor pode propor um momento de leitura ao iniciar e finalizar suas aulas. É uma forma de mostrar aos alunos o foco central em textos. Por exemplo, propor uma roda de leitura de livros escolhidos pelos estudantes, discutir sobre o que foi lido (compreensão textual), suas impressões sobre o texto e no final do semestre realizar uma exposição das obras lidas durante esse período. Com isso, criará uma influência positiva para que os alunos se formem como

leitores e passem a ler com mais frequência. Com o passar do tempo, por conta do avanço da tecnologia, muitos se distanciaram dos livros, e o trabalho do educador é mostrar a importância do hábito de leitura aos seus educandos.

Outra atividade que pode estar presente nas aulas é o uso do dicionário para que vejam e aprendam o significado das palavras que porventura ainda não conheçam e encontrem nos textos. Ao perceberem algum vocábulo desconhecido, os alunos podem buscar sua definição e, assim, poderão aprender uma palavra nova, fortalecendo, assim, seu léxico. Desta forma, poderão enrobustecer sua competência comunicativa por terem a capacidade de utilizar as palavras oportunas à sua intenção comunicativa.

É comum estar presente nos livros didáticos uma seção, geralmente no final do texto, em que o autor da atividade proposta sublinha alguma palavra e mostra seu significado, pois entendem que o aluno ainda pode não conhecê-la. Mas, a indagação que fica é: como pode o autor presumir qual palavra os alunos podem ou não conhecer? Pois isso, o professor deve orientar que durante a leitura os estudantes indiquem as palavras que ainda não sabem a definição. Após isso, propor aos demais que tentem descobrir seu significado e depois buscarem no dicionário para confirmar suas opiniões. Com isso, os alunos passam a perceber a importância de saberem os significados e usos adequados dessas palavras que agora passarão a fazer parte de sua linguagem/comunicação.

Trabalhar com sinônimos é uma boa alternativa na aquisição lexical porque leva os alunos a aprenderem palavras diferentes para fazerem referência ao mesmo significante. Um exemplo é propor que reescrevam alguns trechos de textos trocando algumas palavras por seus sinônimos. Com isso, poderão perceber que podem usar e aprender outras palavras enquanto falam ou escrevem sem que haja interrupções no processo de comunicação, porque se comunicar é ter a habilidade de reformular alguma sentença caso haja o esquecimento de algum vocábulo, uma adaptação da linguagem ao contexto de fala, bloqueio por não conhecer alguma palavra, etc.

Cabe ao professor perceber e apresentar atividades, exercícios e meios para suprir alguma necessidade quanto a aquisição lexical e desenvoltura comunicativa dos alunos. Ao perceber que alguns têm um vocabulário limitado, deve ter a sensibilidade de perceber e propor meios para superar essa questão. Com o tempo, o aluno terá a habilidade de escrever e falar mais adequadamente à sua idade e meio social em que vive, pois um aluno do 9º ano não deveria ter a linguagem de um do 6º, pois têm idades diferentes. Para tentar contornar essa questão, o professor deve estar atento a propor exercícios e atividades, de acordo com o nível e necessidades, para auxiliar no desenvolvimento da linguagem de seus alunos.

Considerações finais

A leitura se mostra uma ferramenta excelente no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, porque auxilia em sua aquisição lexical corroborando em aumentar e fortalecer seu repertório linguístico. Desta maneira, o aluno terá a habilidade de se comunicar com mais destreza e conseguirá atingir seus objetivos frente à comunicação. Por meio da leitura em sala de aula, o professor poderá auxiliar os alunos, por meio de atividades e/ou exercícios, a perceberem a importância de aprender novas palavras e, conseqüentemente, poderão se comunicar bem e escrever bem. Com isso, vimos que é de grande importância que a leitura ocupe a posição central nas aulas de língua portuguesa, pois isso mostrará que a leitura propõe um processo enriquecedor ao desenvolvimento do aluno enquanto falante de seu próprio idioma e poderá se valer de seu repertório lexical.

Referências

- CARVALHO, R. S. Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo a competência leitora. In: LEON, I. O. R. et al. (orgs.). **Formação continuada para professores da educação básica**: contribuições para a prática docente. Alfenas: Unifal, 2011.
- DELMANTO, D. A leitura em sala de aula. In: XIII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E IX ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Anais...** Universidade do Vale do Paraíba, 2009.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GOMES-SANTOS, S. et al. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 315-353.
- HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1971. p. 27-47.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.
- POTTS, J. **Leitura e leituras nos ensinos primário e secundário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.
- SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2005.
- SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Luz, câmera, reflexão e ação: proposta de educação antirracista nos Anos Finais

Thaiane Bonaldo do Nascimento*

Denise Jorgens**

Magda Schmidt***

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais

Já sofreram violência policial

A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras

Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros

A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo

(Mano Brown, Racionais MC's)

Introdução

A educação antirracista perpassa pela compreensão das relações de poder exercidas pelo racismo na sociedade brasileira. Para a filósofa Djamila Ribeiro (2019, p. 13) “[...] a prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas”, sendo necessário fomentar uma conscientização crítica sobre o racismo estrutural. Compreendemos a escola e o currículo como campos essenciais para a promoção de uma educação antirracista.

Como destaca Gimeno Sacristán (2020, p. 17), a versão curricular apresentada aos estudantes e docentes “[...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar e está carregado, portanto, de valores e pressupostos a ser decifrados”. No Brasil, o processo de democratização educacional permitiu o acesso das minorias sociais a educação

* Licenciada em Educação Física, Mestre em Educação Física e Doutora em Educação (UFSM). Professora da Rede Municipal de Santa Maria. E-mail: thaiane.bonaldo@prof.santamaria.rs.gov.br

** Licenciada em Letras Português/Inglês, Mestre em Letras (UFSM). Professora da Rede Municipal de Santa Maria. E-mail: denise.jorgens@prof.santamaria.rs.gov.br

*** Licenciada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação (UFSM). Professora da Rede Municipal de Santa Maria/RS. Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, atua também com a formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculada à UFSM. E-mail: magda.schmidt@prof.santamaria.rs.gov.br

formal, mas não significou o seu reconhecimento enquanto sujeitos produtores de cultura no currículo escolar.

O currículo, destaca Nascimento (2023), mantém uma visão elitista da história, resultando em um descompromisso ético, político e pedagógico para com os oprimidos. Esse viés é expresso por Ribeiro (2019) ao destacar que na escola a história do povo negro resumia-se a sua escravização e como a princesa Isabel foi sua redentora, mas não se falava das estratégias de resistência que efetivaram, da importância da capoeira, do quilombo de Palmares, entre outros. Para Arroyo desde a colonização:

[...] acompanha-nos o padrão Nós, colonizadores, brancos, homens autodecretados Humanos, iguais em Humanidade, e os Outros, colonizáveis decretados na desigualdade, mais radicais, in-humanos. Desigualdade de humanidade referente das desigualdades sociais de etnia, raça, gênero, classe (Arroyo, 2018, p. 1101).

Nas palavras do autor, a definição de um protótipo de humano serve como parâmetro de segregação dos demais como “in-humanos”. Dualidade esta que permitiu e, ainda permite, justificar processos de opressão como a escravização, o genocídio dos povos indígenas, o racismo e o feminicídio, por exemplo. A consciência do roubo da humanização de alguns povos faz com que, assim como Freire (2011) e Arroyo (2019), compreenda-se que a realidade não se transformará pelo acaso, mas é uma tarefa histórica.

É necessário realizar enfrentamentos a versões históricas expressas no currículo escolar consolidando-o como um dos espaços de resistência, em prol de uma educação crítica e emancipatória e, portanto, antirracista. Compreendendo a instituição escolar como um dos espaços possíveis, e por vezes o único, de reflexão em prol da superação das injustiças sociais foram elaboradas e implementadas as ações que resultaram no presente relato de experiência, as quais tiveram por objetivo refletir a importância da consolidação de uma cultura antirracista no espaço escolar.

A escola lócus deste trabalho está localizada na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul (RS), compondo a rede municipal de ensino. A instituição atende em torno de 240 estudantes, distribuídos na Pré-Escola A e B, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É oferecido Atendimento Educacional Especializado para os alunos público-alvo da educação especial em situação de inclusão escolar, bem como reforço escolar para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

A escola em questão atende uma comunidade de extrema vulnerabilidade social. A maioria das famílias possui pouca escolaridade e alguns dos pais/responsáveis são frequentadores da EJA noturna na instituição. Os dados fornecidos pelas famílias, a partir das fichas de matrícula, evidenciam que sua maioria sobrevive na informalidade através do “subemprego”, a exemplo de diaristas, recicladores e biscates. Algumas famílias se mantêm apenas com a verba de Programas Sociais como o Bolsa Família e uma menor parcela é assalariada, ou seja, possui emprego fixo. As avós ou mães solas são as maiores responsáveis por todo o aporte aos estudantes.

A realidade vivenciada pela comunidade limita a possibilidade de conquistar empregos com carteira assinada e, portanto, de estabilidade. Ademais, dificulta o controle e o acompanhamento da aprendizagem dos filhos e a interação com as atividades escolares como temas, trabalhos, rotina de estudo em casa, entre outros.

Apesar das dificuldades apresentadas pela comunidade, a escola é considerada ponto de referência para as famílias, pois acreditam na educação desenvolvida e na constante preocupação com a qualidade de ensino, mantendo, dessa forma, um bom relacionamento entre si. Por ser uma escola de pequeno porte há maior interação entre estudantes, famílias e docentes, permitindo reconhecer as dificuldades, os anseios e as necessidades de cada estudante.

O contexto apresentado foi imprescindível para desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, entre os componentes curriculares de Educação Física e Ensino Religioso que contou com o apoio e incentivo da coordenação pedagógica. A temática do racismo já vinha sendo abordada durante o ano letivo, no entanto o trabalho desenvolvido com turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental a partir de 4 grandes ações, permitiu ampliar os debates.

A primeira ação levou os estudantes a refletir sobre a sua própria identidade e o lugar que ocupam na sociedade. A segunda ação consistiu na apresentação de dados estatísticos produzidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública no ano de 2022, os quais expressam como o racismo impacta na divisão de classes e na violência, em especial, contra as mulheres negras. A terceira ação centrou-se na reflexão sobre racismo a partir de duas músicas elaboradas por artistas negros, sendo estas: Rap do Silva e AmarElo. A quarta e última ação foi a produção de um filme e/ou clipe antirracista por cada turma.

As ações propostas tiveram como centralidade a temática racial, contribuindo com a reflexão por parte dos estudantes sobre a necessidade de desconstrução de estereótipos raciais, bem como da valorização da cultura afro-brasileira. O capítulo

apresenta os desdobramentos das ações realizadas, as conquistas, as limitações e a certeza de que o currículo escolar pode contribuir com o enfrentamento das injustiças.

Educação Antirracista: discussões necessárias no contexto escolar

Para pensar sobre uma educação antirracista, é importante entender a escola como espaço para a formação de cidadãos que respeitem as pessoas, que atuem na sociedade de forma crítica e participativa. Munanga (2005) ressalta a falta de preparo na educação para enfrentar e lidar com as manifestações de discriminação no contexto da sala de aula. O mito da democracia racial, segundo o autor, é visto como um reflexo comprometedor para um ambiente pedagógico favorável às discussões e debates, que contribuem para a formação integral dos estudantes.

O censo demográfico de 2022 demonstrou que a população brasileira é formada majoritariamente por pessoas pardas (45,3%) e negras (10,2%) (Brasil, 2022). A população negra congrega os menores índices de escolaridade, a concentração dos empregos com menores remunerações, habita em áreas de maior vulnerabilidade social e tem menos acesso a espaços de lazer. Esses índices representam a força do racismo estrutural no país e como as desigualdades de oportunidades impactam na manutenção das injustiças sociais.

Em 2003 a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), alterada pela Lei 11.645 (Brasil, 2008), determinou a obrigatoriedade, em todos os níveis da educação nacional, do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. A implementação das leis consolida um marco no enfrentamento do racismo estrutural no Brasil. Entretanto, é fundamental recordar que o currículo escolar, como bem elucida Arroyo (2018, 2019), é um território em disputa. Território este que ainda não é permeado pela cultura dos grupos oprimidos, afinal em um país de maioria negra, como o Brasil, a história afro-brasileira e indígena precisou de uma lei para garantir sua inserção no currículo escolar.

Essa garantia deve ser questionada, afinal há o real reconhecimento do povos afro-brasileiros e indígenas como detentores de cultura, como povos oprimidos ou apenas uma obrigação legal destituída de um viés crítico? A promulgação da lei não significa o imediato reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, mas é uma ação necessária.

O reconhecimento da cultura afrobrasileira nos currículos escolares ainda se faz emergente e sofre, nas palavras de Ribeiro (2019) com o apagamento sistemático das produções e saberes produzidos. Afinal, em que momento os currículos ocupam-se em

abordar a população negra como sujeitos de sua própria história, como resistência à opressão, como produtores de cultura? Quantos autores negros (as) você estudou na educação básica?

Educar, explicita Torres Santomé (2014, p. 10), “[...] é totalmente o contrário de formar seres desvinculados socialmente, pessoas sem raízes ou tradições culturais”. Para o autor é necessário reescrever os campos do conhecimento a partir da incorporação das contribuições realizadas por grupos oprimidos, enfatizando o motivo de seu silenciamento nos conteúdos escolares. Assim contribuiremos com a consolidação de um currículo relevante que reduzirá a superficialidade dos aprendizados e das tarefas de ensino.

Abordar a educação étnico-racial no espaço escolar apresenta-se como um enfrentamento às injustiças sociais. É necessário que as minorias compreendam os processos de opressão sob a qual são subjugados, para que assim se estabeleçam ações de transformação social. A partir deste entendimento foram desenvolvidas as ações apresentadas nesse relato de experiência em uma escola pública, inserida em um contexto de vulnerabilidade social, no município de Santa Maria/RS.

Luz, câmera, reflexão e ação: a construção da proposta em sala de aula

As atividades desenvolvidas com os estudantes e expressas neste capítulo estão em consonância com a legislação educacional e, mais do que isso, com a compreensão dos docentes e da instituição sobre a importância do fomento de uma educação antirracista. Como bem destaca Freire (2020) a presença docente não pode passar despercebida, ela é uma presença política.

Educar, explica Freire (2020) é uma forma de intervir no mundo, a educação não pode ser neutra, ela exige do educador posicionamento. E, como complementa Connell (2006, p. 101), “[...] o trabalho dos professores é também uma ação política, porque de forma consciente ou inconsciente serve para corroborar ou questionar a ordem social”.

A efetivação das ações educativas desenvolvidas teve como objetivo maior refletir sobre a importância da consolidação de uma cultura antirracista no espaço escolar. E foram desenvolvidas a partir do entendimento das docentes sobre a necessidade do enfrentamento das desigualdades. Essa reflexão permite desvendar os processos de opressão exercidos nos currículos escolares, vida cotidiana, nas possibilidades e limitações que enfrentamos, entre outros.

O ponto de partida para o desenvolvimento das ações se deu pela sondagem do que os estudantes compreendem sobre a temática racismo. Quatro questões deram

início aos debates, sendo elas: Para você o que significa Racismo?, Você já sofreu racismo ou conhece alguém que tenha sofrido?, Você conhece termos racistas?, Como você se declara: preto, branco, pardo, amarelo?

No primeiro momento os estudantes escreveram sobre as questões e no segundo iniciou-se os debates com a turma. É preciso ressaltar que cada ação foi realizada com as turmas de forma separada, o tempo e horário escolar não permitiram interação entre as turmas. Elementos estes a serem considerados em projetos futuros.

A questão que iniciou os debates, em especial, entre as turmas do 8º e 9º ano foi em relação a autodeclaração. Observou-se uma insegurança entre os estudantes ao se declararem pretos ou pardos. Ao responderem à questão, solicitavam ajuda à docente ou aos colegas. No entanto, foram convidados a refletirem sobre como se identificam e ao final das atividades voltaríamos à essa discussão. Ao final do projeto alguns estudantes passaram a autodeclararem-se pretos ou pardos sem a insegurança apresentada no início das ações.

O processo de identificação também se constrói a partir do olhar do outro e na nossa realidade social, segundo Fernandes *et al.* (2016), a presença do racismo traz dificuldades para o diálogo de diferentes grupos sociais, justamente porque existe no imaginário social os estereótipos negativos em relação ao negro. Ribeiro (2019) evidencia que aprendemos que a população negra foi escrava e pronto, como se não tivessem história anteriormente. O hino do estado do RS resume o processo estrutural construído sobre o racismo em uma estrofe que diz “Povo que não tem virtude acaba por ser escravo”. A estrofe justifica a possibilidade da escravidão por meio da não virtude de alguns povos, mas quem estabelece o que é ou deixa de ser virtude? Quem quer ser considerado um indivíduo sem virtude a ponto de ser escravizado?

Foi construído um imaginário social sobre a população negra no Brasil, imaginário este que os estudantes buscam distanciar-se. Nesse enfoque os opressores são compreendidos como os responsáveis por grandes marcos históricos e os oprimidos convencidos de serem incapazes acabam por desejar igualar-se aos primeiros. Essa perspectiva de educação, segundo Freire (2020; 2011), a transforma em uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades, reforçando a reprodução da ideologia dominante.

As discussões referentes às questões “Para você o que significa Racismo? Você já sofreu racismo ou conhece alguém que tenha sofrido?”, demonstraram que a compreensão dos estudantes sobre a temática centra-se no preconceito devido à cor

de pele. Entretanto, 80% declararam que conhecem alguém que sofreu racismo, dentre os quais estão seus amigos, colegas e/ou familiares.

Os espaços em que relataram vivenciar atos racistas são a escola, comércios e a própria família. Como exemplo relataram que alunos brancos exercem preconceito em relação ao cabelo e cor da pele de colegas negras. Os muros da escola não barram as desigualdades, as injustiças externas, pois elas adentram ao espaço escolar, sendo essencial que os docentes, gestores e políticas públicas exerçam a função de tentar saná-las.

O cabelo afro foi e, por muitos, ainda é considerado “feio”. Esse entendimento é uma das formas em que se expressa o racismo estrutural, ou seja, visa construir traços do que significa o belo e nessa construção não estão as características da população negra. Gomes e Duque-Arrazola (2018) destacam que falar sobre corpo e cabelo é uma das questões que nos aproxima da discussão sobre a identidade negra, a qual não se dá apenas no olhar do próprio negro, mas na relação com o olhar do outro. Sendo assim, é um discurso político e deve estar dentro do espaço escolar. É fundamental que o currículo escolar envolva essa discussão e permita aos estudantes rever como se dá a construção do que é belo e os impactos do racismo nesta.

Um dos questionamentos que teve grande participação dos estudantes foi “Você conhece termos racistas?”. Todos declararam que conhecem e que constantemente são expressos em suas residências, em grupos de redes sociais e entre o círculo de amizades. Os termos mais citados foram: macaco, bem coisa de preto, da cor do pecado, ovelha negra e preteou a coisa. Em discussão os estudantes observaram que todos os termos se referiam a algo negativo, ruim, como se os negros não tivessem nenhum viés positivo. É importante considerar que os estudantes relataram que nunca tinham refletido sobre esses termos e como só conheciam características pejorativas ao se referir a população negra.

Buscou-se relacionar os termos conhecidos pelos estudantes a segunda ação do projeto, ou seja, a apresentação dos dados compilados no infográfico produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública no ano de 2022. Os dados estatísticos permitiram demonstrar como o racismo impacta na divisão de classes e na violência, em especial, contra as mulheres negras. Como exposto na Figura 1



Figura 1 – A violência contra pessoas negras no Brasil 2022

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, (2022).

A cada dado apresentado observava-se nos estudantes expressões de espanto e indignação, contribuindo que o racismo passasse a ser compreendido para além do preconceito de cor e de cabelo. É essencial que os estudantes entendam que o racismo transcende e transpassa a vida social, seja no que concerne a classe, gênero, escolaridade, entre outros. A apresentação dos dados quantitativos do infográfico foi fundamental para instigar os estudantes a ampliar a compreensão sobre os impactos do racismo em suas vidas e na sociedade como um todo.

Não é pretensão dizer que foi o suficiente para consolidar uma cultura antirracista e/ou transformar permanentemente a visão que os estudantes possuem sobre a sociedade, mas foi possível ressignificar seu entendimento. Sendo assim, a educação antirracista não pode ser um fato isolado, mas uma construção permanente.

A inserção da cultura de grupos sociais excluídos do currículo escolar não só estremece o padrão hegemônico de humanidade, como demanda o reconhecimento de todos como iguais em humanidade, fato que segundo Arroyo (2019), não é consensual no pensamento social, político, cultural nem pedagógico. Ao trazer para o currículo escolar a temática racismo contribui-se com o desmonte de uma intervenção curricular inadequada que Torres Santomé (2014) denomina de Exclusão.

Segundo o autor supracitado, a intervenção curricular Exclusão refere-se ao fato de que culturas são ignoradas, vistas apenas por elementos negativos e sem o

reconhecimento de seus feitos. Segundo o autor, “[...] existem silêncios muito significativos sobre as realidades que formam nosso mundo. Eliminando sua presença e suas vozes se facilita a reprodução dos discursos dominantes de cunho racista, classista, sexista, homofóbico, etc.” (Santomé, 2014, p. 238).

A terceira ação realizada pelo projeto foi a reflexão sobre racismo a partir de duas músicas elaboradas por artistas negros, sendo estas: Rap do Silva, canção de MC Bob Rum e AmarElo, produzido por Emicida com a participação de Majur e Pablo Vitar. Todas as turmas assistiram aos clipes oficiais das músicas e observaram os elementos apresentados nos clipes, bem como a letra.

Em um segundo momento foram convidados a pensar em um trecho de cada música. Sob o Rap do Silva os debates centraram-se no trecho:

Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família.
É só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família.
(Mc Bob Rum)

A discussão perpassou o motivo dos compositores terem escolhido o sobrenome Silva como referência na música. Os estudantes foram questionados sobre a origem desse sobrenome e se conheciam pessoas que tinham esse sobrenome. Durante os debates observamos que 100% dos estudantes conheciam ou tinham o referido sobrenome, mas não sabiam sua origem. Como forma de instigar os estudantes a pesquisa e a desvelar realidades a procura pela origem do sobrenome será realizada no próximo ano letivo, a fim de manter a permanência dos debates raciais no âmbito escolar.

A música AmarElo é um compilado de uma música do compositor brasileiro Belchior. Sendo assim, as discussões com as turmas tiveram centralidade o trecho

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro
Eu sonho mais alto que drones

Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome
(Felipe Vassão, DJ Duh, Emicida e Belchior)

Durante o clipe vários foram os apontamentos elencados pelos estudantes, a exemplo da grande participação de pessoas negras, de negros recebendo os diplomas de graduação, habitarem em uma favela, entre outros. Sobre o trecho da música se questionaram sobre elementos de sonhar, da fome, do motivo de o autor ter expressado o elemento “chorado pra cachorro” e procuraram elaborar o que seria isso. A conclusão sobre a referência do termo é que as pessoas deviam ter sofrido muito e não queriam mais sofrer.

Os debates e os clipes produzidos pelas duas músicas supracitadas permitiram aos estudantes ter um embasamento para a quarta ação, ou seja, a construção de um filme antirracista. A iniciativa teve como objetivo promover a conscientização e o diálogo sobre questões raciais. Incorporar uma música como base para a produção cinematográfica permitiu adicionar uma dimensão emocional e cultural à narrativa, fortalecendo a mensagem que os estudantes desejavam transmitir.

Cada turma escolheu uma música de embasamento da produção cinematográfica. Observou-se a proximidade dos estudantes com cantores e compositores da cultura afro-brasileira, de modo que o grupo MC Racionais foi o primeiro a ser mencionado por todas as turmas, seguidos de cantores de Rap e Funk. É fundamental ressaltar que os artistas mais citados eram homens, nenhuma turma citou uma artista mulher.

Após debates entre os estudantes, cada turma optou por uma música ou um misto de músicas. Os únicos critérios solicitados é que a produção do filme enviasse uma mensagem contra o racismo e tivesse uma das partes com passos de dança. A escolha da música foi realizada em sala de aula e em comum acordo entre os integrantes, fato que permitiu visualizar o envolvimento dos estudantes na atividade e a empolgação em realizá-la.

A turma do 6º ano escolheu produzir o filme a partir da música Rap da Felicidade de autoria de MC Doca e MC Cidinho. A turma do sétimo ano optou por realizar um recorte de três músicas, sendo estas: Canção Infantil (César MC), AmarElo (Felipe Vassão, DJ Duh, Emicida e Belchior) e Vida Loka parte I (MC Racionais). A turma do 8º ano, também, elegeu um misto de duas músicas: Eu não sou racista (Negro Max) e Rap

da Felicidade (MC Doca e MC Cidinho), a turma do 9º ano escolheu interpretar a música Rap do Silva (MC Bob Rum).

Cada estudante recebeu a cópia da letra da música e conjuntamente com as docentes elaboraram as cenas do filme. Cada elemento do filme foi elaborado pensando a participação de todos os estudantes. Algumas turmas se dividiram em grupos e cada grupo participou de uma parte do filme, enquanto o 9º ano escolheu um dos estudantes autodeclarado negro como personagem principal. Esse momento foi essencial, pois permitiu que todos construíssem os elementos que fariam parte, enquanto alguns construíram cartazes antirracistas, outros trouxeram roupas e adornos para a produção de seus personagens e outros ficaram responsáveis por elaborar os passos de dança.

A gravação do filme se deu na instituição escolar e em seu entorno, ou seja, ocorreu uma apropriação dos espaços que envolvem a escola reafirmando a ideia de pertencimento. Uma vez que todas as produções foram finalizadas, foi realizado o 1º Festival de Cinema Antirracista. Durante o festival todos os estudantes e docentes da escola assistiram as quatro produções. Observou-se que os estudantes estavam apreensivos por este momento e mostraram-se encantados com as produções dos colegas. Os docentes que participaram realizaram uma votação de melhor filme, de modo que a turma recebeu uma premiação surpresa.

É importante considerar que o compilado de ações permitiu que todos, docentes, estudantes e gestores, se apropriassem da produção elaborada pelos estudantes. Para além, os estudantes tornaram-se protagonistas das ações, sentiram-se representados, se apropriaram dos conhecimentos e o ressignificaram. O currículo escolar, neste momento, passou a ser compreendido e ressignificado a partir do viés dos oprimidos.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo refletir sobre a importância da consolidação de uma cultura antirracista no espaço escolar. Para tanto, consideramos o currículo escolar como espaço imprescindível para o reconhecimento das minorias sociais como produtores de cultura. Esse reconhecimento permite construir ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais.

Há uma crescente demanda por currículos mais inclusivos, diversificados que abordem a perspectiva histórica dos oprimidos. Isso pode envolver a incorporação de narrativas que refletem experiências de minorias, bem como uma revisão crítica de como a história é apresentada, questionando preconceitos e estereótipos.

As atividades desenvolvidas com as turmas visaram desmascarar como o racismo e a falta de conhecimento sobre o este impactam nas relações sociais, bem como na vida dos estudantes. Como estratégia de referenciar a cultura afro-brasileira utilizou-se de artistas negros como referência para desenvolvimento da produção cinematográfica dos estudantes. A produção cinematográfica, como forma de expressão artística, tem o potencial de influenciar a sociedade e moldar percepções e isso aconteceu a partir do momento a comunidade escolar teve acesso ao material que foi divulgado no Canal do Youtube e nas redes sociais da escola.

Ao abordar questões antirracistas em suas produções, os estudantes estão contribuindo para uma mudança cultural positiva e incentivando a reflexão sobre preconceitos e desigualdades. Essas iniciativas não apenas promovem a inclusão e a diversidade, mas também ajudam a construir uma consciência coletiva sobre a necessidade de combater o racismo. A combinação de expressão artística e discussão consciente pode ter um impacto significativo na promoção da Justiça Social e na construção de uma sociedade mais equitativa. Sendo assim, defendemos a permanência de projetos como o aqui apresentado no contexto escolar.

Referências

- ARROYO, M. G. Paulo Freire: Outro Paradigma Pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019.
- ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociedade, Campinas**, [S. l.], v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out./dez. 2018.
- BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.
- CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 2006.
- FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, [S. l.], v. 63, p. 103-120, 2016.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? In: SOUZA, J. (org.). **Democracia hoje**. Brasília: UnB, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Práticas Pedagógicas na Educação Básica: um olhar para o cotidiano da escola

Luz, câmera, reflexão e ação: proposta de educação antirracista nos Anos Finais

DOI: 10.23899/9786589284581.3

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2020.

GOMES, C. F. A.; DUQUE-ARRAZOLA, L. S. Consumo e Identidade: o cabelo afro como símbolo de resistência. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 184-205, nov. 2018/fev. 2019.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Cdu, 2005.

NASCIMENTO, T. B. **A Justiça Social e a Comunidade Escolar da EMEF Beija Flor na Cidade de Toropi/RS**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e Justiça Social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2014.

Panorama sobre a temática da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem pós-pandemia

Ângela Aparecida Cardoso de Mattos*

Maurício Aires Vieira**

Introdução

A avaliação escolar é um tema que pressupõe grandes desafios ao fazer pedagógico. Considerando os vários aspectos que permeiam a ação avaliativa, o tema jamais se esgotará, pois avaliar é um ato subjetivo que relativiza os sujeitos envolvidos.

Como na avaliação de um teste a objectividade depende da ordem dos testes, das características dos alunos e das representações dos professores, a nota do aluno é o resultado da relatividade de um juízo e que é delimitado tanto por factores de ordem pessoal, psicológica e social como por factores curriculares. (Pacheco, 1998, p. 114)

Na tentativa de dialogar com as *nuances*¹ do processo avaliativo, o presente trabalho pretende traçar um panorama sobre a temática, a fim de elencar comparativos sobre a produção de conhecimento a respeito da avaliação escolar nos últimos anos, contribuindo para a formação de professores ao trazer ao debate as diferentes concepções sobre Avaliação.

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Jaguarão. Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduação em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Sul Rio-Grandense. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: angelamattos.aluno@unipampa.edu.br

** Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). É Coordenador Geral Adjunto da Universidade Aberta do Brasil/CAPES. Doutor em Educação (PUC/RS, 2009). Mestre em Educação Ambiental (FURG, 2002). Graduação em Física (UFPEL, 1999). Bacharel em Direito (Anhanguera, 2022). Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Portal Faculdades. E-mail: mauriciovieira@unipampa.edu.br

¹ Diferenças imperceptíveis entre coisas, quando comparadas. Disponível em <https://www.dicio.com.br/nuances/> acesso em 13/08/2023.

Nesse sentido, chamamos de nuances as diferentes formas de avaliação, os diferentes objetivos para se avaliar e os diferentes sujeitos envolvidos no processo avaliativo. A partir dessa perspectiva realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a elaboração de um estudo em formato “estado da arte” para alinhar as diferentes nuances da avaliação e, assim, concatenar os diferentes estudos para o aprimoramento da formação continuada de professores.

A escolha do repositório da CAPES deu-se devido à abrangência de trabalhos acadêmicos com grandes registros de socialização de pesquisas de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, além da disponibilidade de ferramentas de refino as quais facilitam a busca por temas e suas especificidades.

Metodologia

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica acerca de um conjunto de procedimentos metodológicos com vistas a propor/debater sobre o que se tem de produção científica a respeito da temática da avaliação da aprendizagem.

Como primeiro passo no percurso metodológico, buscou-se recolher os pressupostos teóricos sobre a pesquisa bibliográfica e suas contribuições para a ciência considerando as publicações no Catálogo de Teses e Dissertações – Capes, juntamente com o aporte teórico que embasa esse tipo de pesquisa.

Estudos apontam que “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

Nesse sentido, objetivou-se a busca pelo tema da avaliação da aprendizagem dentro do contexto pós-pandemia para se traçar um panorama da temática sobre uma nova realidade, considerando as diversidades de formas em que se buscou ensinar no referido período.

Partindo-se da relevância da pesquisa bibliográfica na qual aponta Rodrigues (2023) “[...] é uma etapa essencial do processo de pesquisa, pois propicia a identificação dos documentos que deverão compor o referencial teórico do estudo”, e com base nessa conceituação, o levantamento bibliográfico realizado no trabalho que segue, trouxe temáticas que estão interligadas com a questão da avaliação da aprendizagem, conforme análise na seção a seguir.

Desenvolvimento

Reconhecendo a relevância da temática “Avaliação” e o amplo debate acerca de suas nuances, adotamos como metodologia de pesquisa dois grupos de descritores para obtenção de um maior número de trabalhos, especificamente, da referida área. Nesse contexto, trataremos por Descritor 1 (D1) as palavras-chave delimitadas por aspas ‘o papel da avaliação’; e por Descritor 2 (D2) as palavras-chave ‘formação de professores’, ‘pandemia’, ‘avaliação qualitativa’, separadas por ponto e vírgula.

Com a pesquisa objetivada a partir do D1, encontramos um total de 50 trabalhos; após o refinamento para Mestrado e Doutorado Profissional, ensino e práticas docentes, multidisciplinar, relação com avaliação, a delimitação temporal de 2017 a 2020 (de 2021 a 2023 não obtivemos resultados na plataforma escolhida) e com a leitura dos títulos e resumos, o número de pesquisas fechou em 3 trabalhos.

Para a busca realizada com D2, encontramos um total de 1.499.015; ao aplicar o refinamento para Mestrado e Doutorado Profissional, multidisciplinar, ensino/avaliação, área de concentração/ensino, a delimitação temporal de 2018 a 2023 e com a leitura dos títulos e resumos, obtivemos 3 trabalhos, pois uma das pesquisas não estava completa, ainda necessitando aprovação para a leitura integral.

Sendo assim, organizamos dois quadros de acordo com os descritores e por ordem cronológica, após passamos a realizar a análise, conforme segue:

Quadro 1 – Caracterização dos trabalhos localizados no CTD da CAPES a partir do D1

Título	Autor	Ano
Os desafios do gestor escolar: práxis e intervenção nos resultados da ANRESC – Prova Brasil a mudança desejada no contexto escolar.	Janete Rodrigues Quintela Caboclo	2017
O papel da avaliação e da coordenação pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no Ensino Fundamental	Cristina Torquato	2017
A importância da afetividade na relação professor-aluno no nono ano do ensino fundamental II em um colégio no município de Santos-SP	Any Carolina Ribeiro Silva	2019

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2 – Caracterização dos trabalhos localizados no CTD da CAPES a partir do D2

Título	Autor	Ano
O conselho de classe no CEPAE/UFG: implicações para avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico.	Roberta Alves da Silva	2018
Professor, que currículo é esse? Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental.	Eliane Rose Santos de Araújo	2020
A subjetividade dos estudantes e sua possível interferência no ambiente escolar: momentos de escuta.	Janaína de Carvalho Neto	2023

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a divisão das buscas realizadas, elencamos as categorias sobre o tema “Avaliação” observando as nuances que remetem ao amplo debate sobre o assunto, porém analisando conjuntamente os descritores.

Quadro 3 – Categorias e pesquisas relacionadas considerando as nuances a partir dos D1 e D2

Categorias/nuances	Trabalhos
Formação e prática docente	Silva (2019) Araújo (2020)
Gestão escolar	Caboclo (2017) Torquato (2017) Silva (2018) Neto (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Definidas as categorias de análise, passamos a descrever os principais aspectos de cada pesquisa para inferir pontos de convergência e pontos de divergências. Conforme segue.

Formação e prática docente

O ambiente escolar reproduz a pluralidade dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o ofício de professor exige uma constante atualização para lidar com as adversidades da profissão. Entretanto, a demanda de sala de aula dificulta a formação continuada

cujos resultados necessitam ser vistos na prática diária, “[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (Tardif, 2002, p. 241).

Silva (2019) destaca a relevância acerca da presença do estudo da afetividade na formação de professores atuantes na rede municipal de Santos (SP), embasada em teóricos humanistas na área da educação como Henri Wallon, Paulo Freire e Carl Gustav Jung que defendem a perspectiva de que as relações afetivas interferem positivamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Através da pesquisa bibliográfica apoiada nos autores elencados acima e a utilização da metodologia da pesquisa-ação, o instrumento para coleta de dados utilizado por Silva (2019) foi o questionário com abordagens cujos resultados levaram à conclusão de que a temática é pouco abordada no meio acadêmico em comparação com outras temáticas do campo da educação.

No entanto, destaca-se a importância do professor ter conhecimento de suas próprias emoções, utilizando-se de momentos de reflexão para tornar-se um docente instigado pelo conhecimento de si e de sua prática para possibilitar uma ligação afetiva na relação professor-aluno.

Araújo (2020) traz ao debate a questão da autonomia do trabalho docente, desde a definição curricular até a possibilidade de formação continuada em serviço. A metodologia utilizada através da pesquisa qualitativa foi análise de documentos voltados para a construção curricular, aplicação de questionários, realização de entrevistas com professores atuantes na rede municipal de Petrópolis (RJ) e o desenvolvimento de oficinas para reflexão e construção de propostas curriculares.

Os resultados obtidos na pesquisa de Araújo (2020) inferem a ausência de discussões com os professores atuantes na referida rede de ensino na construção curricular, destacam que os documentos curriculares norteadores foram construídos basicamente a partir dos direitos de aprendizagem o que torna complexo a transformação desses direitos em conteúdos, limitando a atuação do professor que acaba seguindo um currículo prescritivo fazendo adaptações de acordo com o contexto escolar.

A pesquisa aponta, também, a necessidade de formação inicial e continuada para a elaboração do currículo e, assim, possibilitar a autonomia docente; além da importância da gestão escolar ser flexível e democrática.

Quadro 4 – Ideias-chave da categoria “Formação e prática docente” a partir dos D1 e D2

Silva (2019)	→ As dimensões cognitivas e afetivas são inseparáveis → Relevância da afetividade na formação e na prática de professores
Araújo (2020)	→ Autonomia do trabalho docente → Formação inicial e continuada sobre saberes docentes e currículo
Síntese da categoria	Ao realizarmos a leitura dos trabalhos referentes à categoria “Formação e prática docente”, destacamos a formação continuada tanto para as questões afetivas de professores, quanto aos saberes docentes. No que se refere aos aspectos sobre autonomia do trabalho docente, os estudos inferem que a ausência dos debates entre os professores é um entrave à resolução de problemas sobre essa temática.

Fonte: Elaborado pelos autores

Gestão escolar

A gestão escolar compõe uma engrenagem muito importante para a qualidade do ensino. A coerência de ações e proposições da gestão escolar transforma o trabalho docente, otimiza práticas pedagógicas e auxilia nas decisões coletivas dentro do ambiente escolar.

Em Caboclo (2017) a abordagem sobre o papel da gestão escolar está na observação das percepções dos docentes com relação ao perfil do Gestor Escolar quanto a articulações e intervenções no processo educacional quando da aplicação da Política de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) - a Prova Brasil. O objetivo da pesquisa é analisar o redirecionamento aos processos de ensino e de aprendizagem com os resultados obtidos nas avaliações externas. Ainda dentro dos objetivos propostos está a elaboração de um Plano de Ação com intencionalidade de oferecer subsídios aos Gestores através de oficinas de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional abordando a Gestão Democrática e as implicações das avaliações em Larga Escala.

Os resultados apresentados por Caboclo (2017) inferem que as decisões da Gestão Escolar em questão ainda estão centralizadas, necessitando, segundo a pesquisa, formação docente e estudo para a descentralização e reconhecimento do papel da escola.

Destaca ainda, a conscientização da comunidade escolar com relação à importância das Avaliações em Larga Escala para a tomada de decisões sobre

financiamentos relevantes para o bom desempenho da Educação. A pesquisa de Caboclo (2017) infere uma ampla discussão sobre a aplicação das provas.

Outra constatação da pesquisa foi a diferente intencionalidade da Política Pública Educacional que configura formas de regulação e ideologias, exigindo dos gestores e docentes reflexões mais profundas sobre os objetivos reais das referidas provas.

Ainda sobre avaliação em Larga Escala, intrinsecamente, relacionada à prática da Coordenação Pedagógica, Torquato (2017), aborda a questão das práticas de leituras com a finalidade de aprimoramento do comportamento leitor dos alunos da escola pública municipal Pedro II em Santos/SP.

O aporte teórico utilizado por Torquato (2017) reflete a importância de práticas de leitura em consonância com o trabalho docente e equipe gestora - através da atuação do coordenador pedagógico - com formação continuada de professores e a criação de espaços de leitura.

Quanto aos resultados, Torquato (2017), conclui que as ações pedagógicas semanais refletindo e buscando o aprimoramento das práticas em sala de aula permitiu o monitoramento das aprendizagens garantindo a diversidade de práticas que culminaram no progresso dos alunos. A atuação da coordenação pedagógica foi de sistematizar os encontros com foco nas metodologias e nas didáticas.

Dentre as práticas sistematizadas, Torquato (2017) discorre sobre as ações voltadas para a leitura com metodologias diversificadas para a produção textual de diferentes gêneros. Infere ainda sobre a atuação do professor como mediador da aprendizagem da língua.

Além dos aspectos pedagógicos elencados pelos autores acima, nossa pesquisa identificou abordagens mais amplas, conseqüentemente, mais complexas como em Silva (2018) cujo estudo objetivou o conselho de classe no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) para saber quais suas implicações na avaliação da aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa de Silva (2018) norteou-se pelas questões e concepções as quais envolvem os sujeitos do processo sobre o conselho de classe, abordando os documentos do CEPAE/UFG os quais tratam da realização dos conselhos, além da constituição de qual par dialético se evidencia no conselho de classe: objetivos/avaliação ou conteúdo/método.

Os estudos de Silva (2018) indicaram que o conselho de classe não tem exercido efetivamente sua função democrática, visto que tem priorizado a avaliação da

aprendizagem desconexa com o par dialético objetivos/avaliação cumprindo apenas o papel burocrático sem refletir em cima do processo pedagógico da escola.

Ao observar a prática do conselho de classe, Silva (2018) identificou uma participação pouco significativa dos discentes ficando a cargo dos docentes as reais definições e atribuições de notas. A participação discente limitou-se a algumas indicações de conserto de material e ao apontamento de alguns casos de indisciplina. No entanto, o debate sobre os aspectos elencados ficou na superficialidade, não orientando a resoluções significativas.

A conclusão do trabalho de Silva (2018) é a de que os conselhos de classe necessitam buscar uma ressignificação junto à comunidade escolar, expor o papel avaliativo e a importância da participação, além de refletir a partir do todo e não só nos casos de indisciplina.

Por fim, nosso estudo tipo “Estado da arte” analisou dentro do descritor gestão escolar a proposta analítica de Neto (2023) em que trata da subjetividade do aluno e debate sobre a escola como espaço de escuta.

A escolha por integrar neste descritor a temática da subjetividade se dá pela possibilidade da gestão da escola proporcionar momentos de escuta no ambiente educacional, partindo para a valorização da singularidade de cada sujeito do processo.

Nesse sentido, os estudos de Neto (2023) inferem a importância da escola considerar o sujeito na sua integralidade, respeitando a sua individualidade. Ainda trata da necessidade de proporcionar momentos em que os estudantes possam refletir sobre sua formação com o objetivo de contemplar um estudo com responsabilidade, sempre aberto a mudanças.

Quadro 5 – Ideias-chave da categoria “Gestão Escolar” a partir dos D1 e D2

Caboclo (2017)	→ Avaliações em Larga Escala → Formação para Gestores e professores → Gestão Democrática
Torquato (2017)	→ Competência leitora → Formação continuada de professores → Professor como mediador de aprendizagem
Silva (2018)	→ Conselhos de classe → Democratização → Comunidade escolar

Neto (2023)	→ Subjetividade → Ambiente escolar → Escuta para transformar
Síntese da categoria	Ao analisarmos as pesquisas desta categoria, infere-se a formação continuada da equipe gestora, pois suas ações têm influência imediata no andamento do trabalho pedagógico. A adoção de práticas através da formação continuada permeia a democratização do ensino, ressignificando o ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerações finais

A partir da análise dos trabalhos selecionados do “Estado da Arte” foi possível delinear um fio condutor entre as nuances objetivadas dentro da temática da avaliação na proposta deste artigo. Em outras palavras, pode-se destacar a formação continuada como necessidade básica no cenário educacional atualmente.

Nesse sentido, seja no descritor D1, categorizado por “Formação e prática docente”, seja no descritor D2, categorizado por “Gestão escolar”, a constatação a que se chega é a de que a educação de qualidade no Brasil infere a necessidade de formação constante, independente do papel assumido pelos sujeitos responsáveis do processo educacional.

Entretanto, os estudos revelam que na prática ainda há um sistema educacional em desenvolvimento muito discreto, pois ao traçarmos um panorama sobre a temática da avaliação, percebe-se que aspectos que já deveriam ser debatidos na formação inicial dos professores, ainda carece de uma atualização, considerando as adversidades do contexto escolar.

Portanto, a realização de pesquisas do tipo “Estado da arte” proporciona um mapeamento de assuntos pertinentes às diversas práticas; no caso, especificamente, sobre a temática “Avaliação”, intrinsecamente ligada à educação, aos processos de ensino e de aprendizagem e que busca contribuir para a formação de professores de maneira mais objetiva, dada a importância e relevância do trabalho realizado.

Referências

ARAÚJO, E. R. S. **Professor, que currículo é esse?** Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica - CAP UERJ) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CABOCLO, J. R. Q. **Os desafios do gestor escolar:** práxis e intervenção nos resultados da avaliação externa-prova Brasil e mudança desejada no contexto escolar. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) -Universidade Metropolitana de Santos, Santos, São Paulo, 2017.

NETO, J. C. **A subjetividade dos estudantes e sua possível interferência no ambiente escolar:** momentos de escuta. 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2023.

PACHECO, J. Avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, L.; TAVARES, J. (orgs.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998.

SILVA, A. C. R. **A importância da afetividade na relação professor-aluno no nono ano do ensino fundamental II em um colégio no município de Santos-SP**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, São Paulo, 2019.

SILVA, R. A. D. **O conselho de classe no CEPAE/UFG:** implicações para a avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) -Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORQUATO, C. **O papel da avaliação e da coordenação pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no ensino fundamental**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) -Universidade Metropolitana de Santos, Santos, São Paulo, 2017.

Prática Pedagógica do cotidiano no ambiente escolar: um estudo de caso sobre a importância do Estágio Supervisionado

Silvana Jesus dos Santos*

Introdução

O estágio é uma das ferramentas necessárias para nossa formação profissional. Através dele podemos aliar a teoria à prática e cumprir às expectativas do mercado de trabalho (Martins, 2018).

Este trabalho pretende relatar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II na Escola Municipal Comendador Temístocles situada no município de Cruz das Almas-BA, com o propósito de mostrar a importância dos saberes advindos dessas vivências para o processo de ensino e aprendizagem.

O presente texto descreve e analisa as atividades desenvolvidas no período de abril a maio de 2023, pelo 4º ano do Ensino Fundamental, turno matutino, incluindo a observação e a regência, totalizando uma carga horária de 60hs, proporcionando conhecimentos práticos para a profissão do Pedagogo.

Os cinco primeiros dias foram de observação, os dez seguintes foram de regência, tendo como orientador o professor Juarez Paz. A experiência reafirmou que quando se une a práxis pedagógica, a aprendizagem se torna mais eficaz.

Para aprofundamento, utilizam-se, por exemplo, os estudos de Kohls (2017), Mantoan *et al.* (2006), Delgado *et al.* (2017), Freire (1996), Zanella *et al.* (2008), Oliveira e Sgarbi (2008), Bondía (2002), Alves e Oliveira (1998) e Biedrzycki (2020) que auxiliaram nas reflexões sobre a Prática Pedagógica do cotidiano no ambiente escolar. O estudo tem enfoque qualitativo e é de cunho descritivo, sendo utilizada a técnica de pesquisa bibliográfica.

* Pós-graduada em Metodologia do Ensino na Educação Superior, em Gestão de Pessoas e Saúde Corporativa. Pedagoga, Administradora, Professora da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Estadual da Bahia. E-mail: sillvana.adm@gmail.com

Relato de experiência

Ambientação

O estágio foi desenvolvido na Escola Comendador Temístocles na cidade de Cruz das Almas, situada na Avenida Alberto Passos, nº 169, Bahia. De acordo com o histórico do lugar, as atividades deram início no segmento educacional em 21 de novembro de 1933, com este nome por pertencer a família Rocha Passos, com vários membros da família possuindo cargos militares.

Durante a observação constatou-se que a escola tem uma boa localização. O espaço físico possui 1 área de recreação, 5 salas de aulas amplas, 1 cozinha, 3 banheiros, sendo 1 para alunos com necessidades especiais, 1 sala para direção com banheiro, 1 secretaria, 1 depósito para merenda, 1 dispensa e 1 biblioteca pouco utilizada. A escola também oferece acessibilidade para alunos, promovendo assim a inclusão social.

A acessibilidade é fundamental no espaço escolar. O Brasil tem vivenciado mudanças, no que tange a uma perspectiva de se afirmar a inclusão de todos dentro dos sistemas de ensino, rompendo com o paradigma de aproximação das pessoas com deficiência com o paradigma da normalidade, abrindo caminho para a construção de uma escola acolhedora com as diferenças (Mantoan *et. al.*, 2006).

Os colaboradores são importantes para o ambiente escolar e são representados por 1 porteiro, 1 Diretora, 1 Vice-Diretora, 1 Coordenadora Pedagógica, 2 zeladoras, 2 merendeiras e 6 professoras. As professoras possuem Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação. Observa-se que os docentes estão preocupados com o seu desenvolvimento profissional, o que se reverbera em práticas pedagógicas mais inovadoras e transformativas da realidade (Delgado *et al.*, 2017).

Atualmente, a escola tem 254 alunos no período matutino e vespertino entre 6 a 10 anos de idade oriundos da zona rural e urbana. Essa interação entre rural e urbano também é muito proveitosa, em razão dos múltiplos saberes que interagem no âmbito escolar, e também das variadas leituras de mundo dos alunos (Freire, 1996).

A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e a participação dos pais na escola ocorre de forma ativa. O PPP é elaborado com a participação dos pais, professores e a equipe de apoio da escola. Como recursos recebidos foi possível estruturar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Educação Conectada. Ressalta-se ainda que a participação dos pais é muito importante, pois amplia o reconhecimento da escola como um espaço democrático, onde podem exercer a sua cidadania (Zanella *et al.*, 2008).

Como mencionado anteriormente, as salas de aulas são amplas, iluminadas, ventiladas, possuem tamanho ideal e limpeza satisfatória. As carteiras são conservadas e arrumadas em filas de forma tradicional. A ornamentação pedagógica é realizada de acordo com o ano de escolarização dos alunos, sendo uma sala média conforme a quantidade de alunos.

Em relação a organização do material dos alunos, os mesmos não ficam na escola, pois cada um tem seu livro didático e só levam para a escola o livro de acordo com o cronograma das aulas.

O tempo entre o início da aula e as atividades ocorre logo após a explicação do Objeto de Conhecimento. A ausência ou frequência dos alunos é registrada diariamente por meio do diário de classe.

Nas aulas, os livros didáticos são bem utilizados para trabalhar os Objetos de Conhecimentos. Os alunos possuem boa disciplina, pois sabem organizar seu tempo para responderem as atividades e assim que terminam vão mostrar para a professora, posicionando-se em fila. Observou-se também de forma positiva os hábitos de ordem e higiene.

As atividades são feitas através do livro didático e a partir dele, os alunos escrevem no caderno as perguntas e depois respondem ou fazem no próprio livro, conforme o componente curricular. A avaliação ocorre por meio da participação ativa dos alunos.

Cabe ainda assinalar que na visão de Kohls (2017), entende-se a avaliação a partir de uma nova perspectiva, mais justa e democrática, que considere a aprendizagem a partir de processos participativos, reflexivos e dialéticos, que cruzam dimensões qualitativas e quantitativas.

A professora tende a ser muito carinhosa e atenciosa tornando assim um relacionamento saudável. A afetividade faz parte do processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996). A mesma tem domínio no conteúdo ministrado e apresenta uma sequência lógica do Objeto de Conhecimento, sendo os materiais didáticos utilizados adequados aos objetivos e metodologias definidas em plano de aula.

Além dessas questões descritas, foram observadas também a rotina na sala de aula. No primeiro dia de observação fui recepcionada pela professora e diretora. Ao chegar na sala de aula fui bem recebida pelos alunos. Eles ficaram bem contentes com a minha chegada. Fiquei sentada no fundo da sala observando a turma e a professora. As crianças chegavam, cumprimentavam a professora e sentavam em suas carteiras. Logo após, a professora fez a correção da tarefa de casa, realizou a leitura do livro explicando o

Objeto de Conhecimento do dia e depois solicitou atividade no próprio livro de Geografia, sobre o tema a divisão política do Brasil.

Assim que cada aluno terminava a atividade se posicionava para mostrar a professora, por meio de filas. Depois das atividades em sala os alunos foram para aula de Educação Física com o profissional da área, especialista também em Docência do Ensino Superior, aula esta que acontece toda quarta-feira e tem duração de 50min.

As aulas de educação física potencializam as habilidades motoras e cognitivas. Como explica Biedrzycki:

Na escola, a criança aprende brincando dentro e fora da sala de aula. É neste ambiente pedagógico que ela terá contato com a educação física, desfrutando da oportunidade de experienciar práticas corporais planejadas e adequadas à sua faixa etária como vistas a potencializar as habilidades motoras e cognitivas, além de formar valores e atitudes intrínsecos à vida em sociedade durante esse processo de ensino-aprendizagem (Biedrzycki, 2020, p. 74).

Em consonância com o autor, pode-se dizer que as aulas de educação física são importantes não só para o desenvolvimento físico, mas também para desenvolver várias atividades que auxiliam os alunos no desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Ao retornar da aula de Educação Física foi trabalhado em sala de aula Cálculo por decomposição, no componente curricular de matemática. Após a correção, a professora registrou na lousa o diário para casa.

No segundo dia de observação, novamente fiquei sentada no fundo da sala observando a turma e a professora. A rotina principal se repetiu, mudando apenas as atividades específicas do dia. Foi trabalhado neste dia as disciplinas de matemática e História. As participações ativas dos alunos foram sensacionais, pois eles disputaram na leitura do livro didático.

No terceiro dia, além da rotina foi trabalhado a pesquisa sobre Monteiro Lobato e como atividade de casa foi solicitado a confecção de um microrganismo, usando materiais reciclados.

Já no quinto dia de observação, as atividades foram na área de Ciências e Língua Portuguesa, em que eles puderam conhecer o processo da fotossíntese e interpretaram

o texto “Cajueiro Pequenino”, de Juvenal Galeno¹. No momento da correção todos queriam ir até a lousa responder a atividade.

Atuação do campo de estágio

No primeiro dia de regência foi apresentado o projeto de estágio com o tema “Os Encantos da Região Nordeste no Recôncavo Baiano”. Foi um diálogo muito significativo, pois eles relataram os lugares que conheciam e o que mais chamava atenção tanto nas paisagens naturais como culturais.

No segundo dia de regência, foram trabalhadas as paisagens naturais e culturais, com intuito de explorar as riquezas do Recôncavo Baiano na Região Nordeste, expressando seus encantos. Dialogou-se sobre a diferença de cada paisagem e qual a contribuição para a sociedade. Logo após, cada um colou figuras que representavam as paisagens em seus respectivos lugares.

Já no terceiro dia, os alunos produziram textos sobre reportagem falando dos encantos da Região Nordeste no Recôncavo Baiano especificando o município onde moram, Cruz das Almas.

No quarto dia, foi trabalhado os produtos da agricultura familiar no Recôncavo Baiano. Eles expressaram através de figuras as riquezas *in loco*. Foi uma atividade muito prazerosa porque cada um trouxe sua experiência.

Já no quinto dia, foi trabalhado o tema da hidrografia no Recôncavo Baiano através de desenhos. Os alunos fizeram desenhos representando a hidrografia local.

No sexto dia, os alunos construíram maquetes sobre os encantos da Região Nordeste no Recôncavo Baiano para exposição no dia da culminância.

No sétimo e oitavo dia, os alunos fizeram avaliações e revisão para avaliação bimestral. Devido a isto não foi possível executar ações do projeto. Foi trabalhado o tema problemas matemáticos, além da revisão para avaliação do dia seguinte.

No nono dia foi trabalhado o mapa da Região Nordeste a algumas singularidades das cidades do Recôncavo Baiano.

No décimo e último dia, culminância, eles relataram o que aprenderam e o que mais gostaram. Depois cada um apresentou através de maquetes os encantos da Região Nordeste no Recôncavo Baiano.

¹ Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-de-natureza/3469688>. Acesso em: 15 nov. 2023.

Na figura 1, é notável a exposição das maquetes elaboradas pelos alunos durante as atividades requeridas no Estágio Supervisionado.



Figura 1 – Exposição de maquetes

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Durante o Estágio Supervisionado os alunos desenvolveram algumas ações do projeto através de desenhos e colagens. A partir destas atividades desenvolvidas resultou-se no produto final, um livro que eles receberam como resultado final do Estágio Supervisionado. Conforme evidencia a figura 2.



Figura 2 – Produto Final do Estágio Supervisionado

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Após receberem o livro como produto do Estágio Supervisionado, os alunos ficaram encantados com o resultado final das atividades desenvolvidas durante o estágio. Eles expressaram sua satisfação e orgulho pelo trabalho realizado.

Resultados e discussões

É importante ressaltar que o cotidiano vai além de um lugar físico, mas agrega um processo construtivo de experiências, criações e emoções. Para Oliveira e Sgarbi:

O cotidiano não pode mais ser percebido nem como espaço-tempo dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como espaço-tempo de repetição e mera expressão do chamado senso comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o espaço-tempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais (Oliveira; Sgarbi, 2008, p. 72).

Ou seja, o cotidiano é vivo, cheio de histórias que se constroem e se reconstróem a partir da leitura de mundo dos educandos (Freire, 1996). Esse conhecimento co-construído acontece a partir de redes de saberes que se integram por meio das relações que se perfazem no espaço escolar. A partir dos diferentes saberes envolvidos no

espaço escolar foi possível produzir conhecimentos novos advindos também das vivências dos alunos e também dos estagiários. O saber da experiência foi fundamental para fundamentar uma aprendizagem significativa (Bondía, 2002).

Para Bondía (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. As experiências do projeto foram significativas pois não foram baseadas em “decorar” informações, mas sim rememorar vivências, olhares que pudessem contribuir com o conhecimento compartilhado sobre o seu próprio território.

De acordo com Alves e Oliveira:

A multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo vai nos exigir, de início, a incorporação das noções de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em rede, na compreensão de que estamos, permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e que, neste cotidiano, tecemos nossos conhecimentos com os conhecimentos de outros seres humanos, permitindo, assim, a produção de outros conhecimentos em redes. Dessa maneira, não só não podemos identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, como eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados (Alves; Oliveira, 1998, p. 1).

Desta forma, entende-se que o estágio desenvolve nas estudantes competências que vão além da observação, mas a experimentação de vivências em rede, fundamentais para o processo de co-construção do conhecimento.

Considerações finais

Durante o Estágio Supervisionado na Escola Municipal Comendador Temístocles, pude experimentar uma variedade de metodologias de ensino e estratégias pedagógicas sob a orientação de profissionais experientes. Essa imersão prática no ambiente escolar não apenas consolidou meu conhecimento teórico, mas também me permitiu desenvolver minha própria abordagem pedagógica, adaptando-me às necessidades específicas dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

Além de contribuir para o meu crescimento profissional, o Estágio Supervisionado também teve um impacto significativo em meu desenvolvimento pessoal. Ao enfrentar desafios e superar obstáculos durante o estágio, adquiri uma maior confiança em

minhas habilidades, bem como uma compreensão mais profunda da importância da perseverança e da resiliência no campo da educação. Essas experiências enriquecedoras moldaram não apenas minha prática docente, mas também minha visão de mundo e meu compromisso com a promoção do conhecimento e do bem-estar dos estudantes.

Desta forma, o estágio oferece uma oportunidade valiosa para os estudantes estabelecerem conexões significativas com profissionais do campo educacional e com a comunidade escolar. Essa interação proporciona insights valiosos sobre as demandas e desafios do ambiente educacional, enriquecendo ainda mais a experiência de aprendizagem dos estagiários e preparando-os para os desafios futuros da carreira docente

É importante destacar que o estágio proporciona um ambiente de aprendizagem único, onde os estudantes podem aplicar seus conhecimentos teóricos em situações reais, enfrentando desafios e adquirindo novas habilidades de maneira prática e eficaz. Nesse sentido, o livro resultante do estágio não é apenas representa um produto final tangível, mas também uma evidência palpável do desenvolvimento profissional alcançado neste processo enriquecedor.

Conclui-se que tais atividades de estágio são imprescindíveis para futura prática docente crítica, refletiva e contextual. É preciso compreender que só na prática é possível, de fato, avaliar e melhorar a forma como pensamos nossas relações com discentes, abrindo caminhos para uma transformação criativa da realidade.

Referências

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Pesquisar os cotidianos na lógica das redes cotidianas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 1998.

BIEDRZYCKI, B. P. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Porto Alegre: SAGAH, 2020.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], [S. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

DELGADO, A. P.; SARTORI, C. S.; CAPEL, P. P.; NASCIMENTO, R. C.; BARBOSA, V. S. S. Desenvolvimento profissional docente: a formação inicial em foco. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 74-92, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOHL, J. G. dos S. **Avaliação da aprendizagem**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

Práticas Pedagógicas na Educação Básica: um olhar para o cotidiano da escola

Prática Pedagógica do cotidiano no ambiente escolar: um estudo de caso sobre a importância do Estágio Supervisionado

DOI: 10.23899/9786589284581.5

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G; ARANTES, V. A. (orgs.) **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, L. C. P. **Estágio supervisionado**: prática simbólica e experiência inaugural da docência. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZANELLA, A. V. *et al.* Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In: ZANELLA, A. V. *et al.* (orgs.). **Psicologia e práticas sociais [online]**, Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-141.

Práticas de internacionalização (em casa) na educação básica: o projeto “Feira das Nações”

Diandra dos Santos de Andrade*
Diemerson da Silva Lemos**
María Julieta Abba***

Introdução

A internacionalização na educação básica, embora seja um imperativo dos órgãos governamentais, ainda está sendo construída e “[...] representa o desafio de potencializar um processo educativo comprometido com o desenvolvimento e formação de estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e global” (Hatsek; Woicolesco; Rosso, 2023, p. 2). Nos últimos anos, tem adquirido relevância em nível internacional e tem ganhado destaque em projetos e práticas universitárias. Além disso, vem sendo pauta de discussão na educação básica, mais precisamente na rede particular, que vem investindo no ensino bilíngue, em intercâmbios, entre outras atividades.

Em 2022, o Governo Federal, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), lançou os “Parâmetros Nacionais para a

* Bolsista integral (CNPq) de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, na linha de pesquisa “História, Políticas e Gestão da Educação”. Mestre em Educação pelo mesmo Programa. Integra o Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) da Unisinos. É graduada em Letras-Português. Idealizadora do projeto Feira das Nações. Atualmente, estuda e pesquisa processos de internacionalização na educação básica. E-mail: diandra.lettras@gmail.com

** Bolsista de Mestrado (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Estudante de Análise e Desenvolvimento de Sistemas na Uninter. Graduado em História pela Unisinos. Atua como Auxiliar de Disciplina na EMEF Prof Aurialícia Chaxim Bes, em Sapucaia do Sul, desde 2018. Idealizador do projeto Feira das Nações. É criador e responsável do Setor de Atendimento Disciplinar (SAD), auxiliando no alinhamento na comunicação entre a direção da escola, o SOE e o SOP. E-mail: diemerson_lemos@hotmail.com

*** Internacionalista e Doutora em Educação. Atua como professora na graduação nos cursos de Pedagogia e Relações Internacionais e no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. Tem interesse nas temáticas de internacionalização da educação, interculturalidade, integração regional latino-americana, cidadania global e políticas públicas. Atualmente é responsável pelo Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) da Unisinos e é vice-coordenadora da Cátedra UNESCO Educação em Cidadania Global e Justiça Socioambiental. E-mail: julietaa@unisinos.br

Internacionalização na Educação Básica no Brasil”¹. Esse trabalho é resultado de diversas reuniões, nas quais gestores/as e educadores/as perceberam que era extremamente necessário pensar a internacionalização desde a educação básica, isto é, desde a formação inicial dos/das estudantes. Segundo o documento existem

[...] muitas formas de manifestação da Internacionalização na Educação, desde as tradicionalmente conhecidas como a mobilidade ou o intercâmbio e as exploradas mais recentemente que incluem a Internacionalização do Currículo, de forma integral e para todos, presencial ou mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (Brasil, 2022).

Ainda de acordo com os Parâmetros, a Internacionalização pode ser “[...] transfronteiriça, quando cruza fronteiras, ou em casa, quando ocorre no espaço escolar, e deve ser concebida para todos, para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos que participam dos processos educativos” (Brasil, 2022, p. 10).

Contudo, sabemos que a internacionalização na educação básica ainda é um desafio, ainda mais na rede pública brasileira, uma vez que além da falta de recursos - escancarada nos últimos anos - há, também, lacunas na formação docente, bem como na formação continuada de gestores/as. Ademais, é necessário ampliar as práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos/as estudantes em uma perspectiva intercultural e global, compreendendo a importância da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, na qual há diferenças individuais, coletivas, culturais, religiosas, étnicas, entre outras.

Com base nisso, neste artigo, buscamos apresentar os resultados das duas edições da Feira das Nações, um projeto interdisciplinar desenvolvido em uma escola municipal da rede pública de Sapucaia do Sul/RS, nos anos de 2022 e 2023. O Projeto, aplicado com todas as turmas do ensino fundamental, desde o Pré I ao 9º ano, incentiva alunos e alunas a conhecerem as culturas, as línguas, os costumes e os hábitos de diferentes países, promovendo, dessa forma, a internacionalização em casa. Para além da sala de aula, é possível, a partir das atividades propostas, propiciar à comunidade escolar a oportunidade de conhecer novas culturas, novas realidades e novas formas de aprender.

¹ Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367336554_Parametros_para_a_Internacionalizacao_na_Educacao_Basica_no_Brasil/link/63cdae0dd9fb5967c2f8ee4f/download.

No próximo tópico, apresentaremos uma reflexão sobre internacionalização em casa e as etapas de construção de desenvolvimento do Projeto Feira das Nações.

Possibilidades de internacionalização em casa na Educação Básica

A expressão ‘internacionalização em casa’ - *internationalization at home* - foi apresentada pela primeira vez em 1999, no Fórum da Primavera do European Association for International Education, pelo sueco Bengt Nilsson. O pesquisador referia-se a um trabalho desenvolvido durante sua mudança da Universidade de Lund para a Universidade de Ciências Aplicadas de Malmö. Nilsson encontrou um contexto com falta de parcerias internacionais e com pouquíssimas atividades de mobilidade acadêmica e, diante disso, teve que buscar outras alternativas para o desenvolvimento de experiências de internacionalização no campi (Nilsson, 2003).

Segundo Morosini e Nez (2023, p. 405), a pandemia implantou, em algumas instituições, modelos de internacionalização alternativos, em outras palavras

[...] IoC e IaH tornam-se efetivas levando em consideração o fechamento das fronteiras e a i(mobilidade) acadêmica. A IoC direcionou seu foco para a virtualidade, e passou a ocorrer “em casa”, através da mobilidade remota. A perspectiva da IaH se fortaleceu com outras metodologias que buscaram trazer o global para o local, um dos exemplos é a aprendizagem colaborativa internacional online.

Antes da pandemia, diversos autores/as, tais como Jane Knight e Beelene Jones já estudavam o conceito de internacionalização em casa, compreendendo que o processo de internacionalização não pode ser reduzido, apenas, à mobilidade acadêmica, uma vez que alguns alunos/as não têm acesso à essa experiência. Hoje, já é possível considerar as práticas realizadas em ambiente doméstico como possibilidade de intercâmbio cultural. A tecnologia, inclusive, apresenta-se como potencializadora desse processo, uma vez que possibilita outras formas de conhecer, dialogar e interagir com a cultura, os costumes, as línguas, etc. de diversos países do mundo.

Da mesma forma, a interculturalidade, entendida desde uma perspectiva crítica (Tubino, 2004; Walsh, 2010), também contribui para o desenvolvimento de uma internacionalização inclusiva (Abba; Leal; Finardi, 2022) que chega até outros níveis educativos, como a educação básica, e que não é exclusiva a um determinado sujeito educativo de classe social alta. Assim, na IEC, a interculturalidade propicia processos

de trocas culturais horizontais, respeitosas e de coexistência entre sujeitos de diferentes realidades.

Segundo Hatsek, Woicolesco e Rosso (2023, p. 72) no contexto da Educação Básica “[...] a internacionalização pode ser compreendida como trajetórias de ensino e de aprendizagem que colaboram para o desenvolvimento pleno do educando e seu preparo para o exercício da cidadania global. Nesse sentido, um dos objetivos dos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil é fomentar o desenvolvimento de “[...] atividades internacionais e interculturais realizadas no espaço escolar, ações envolvendo línguas estrangeiras, palestras com convidados locais e internacionais, colaboração online, acolhimento de estudantes internacionais, estudos de casos em diferentes contextos, entre outras” (Brasil, 2022, p. 46). E foi nessa perspectiva que a Feira das Nações foi construída, a qual apresentaremos no próximo tópico.

O projeto Feira das Nações

O Projeto Feira das Nações foi apresentado ao grupo de professoras na primeira semana de outubro de 2022, em uma reunião pedagógica. A Comissão Organizadora - composta pela diretora, vice-diretora, supervisora, auxiliar de disciplina e assistente de alfabetização - fez a leitura do projeto, explicando cada uma das tarefas e discutindo alguns pontos importantes com as demais professoras, tais como: divisão de países, vestimentas, disposição das barracas, pratos típicos, participação da comunidade escolar, entre outros.

Inicialmente, a Feira das Nações seria uma festa de anúncio da Mega Copa Aurialícia, um evento com algumas atividades relacionadas à Copa do Mundo de 2022. Antes disso, um evento semelhante havia sido realizado no início do ano, um Campeonato de Pebolim. Contudo, com a proximidade da Copa Mundial FIFA, e diante da receptividade e da participação dos alunos/as nesse campeonato, decidiu-se fazer uma segunda edição, chamada então de Mega Copa.

Como a escola estava passando por reformas e a sua quadra de esportes estava sendo reconstruída a fim de que todos os alunos/as pudessem participar do evento, foram feitos três torneios no saguão da escola: Dedobol, Futebol de Botão e Pebolim. Cada um deles foi desenvolvido de acordo com a faixa-etária dos alunos/as e com um esquema de pontuação no qual os estudantes participassem de equipes interséries, isto é, com alunos/as de diferentes turmas.

Todavia, depois de algumas reuniões e conversas com as professoras, a Comissão Organizadora percebeu que seria interessante um projeto que possibilitasse, aos estudantes e à comunidade escolar, o desenvolvimento de atividades com um olhar intercultural, isto é, com um conjunto de atividades que contribuíssem para o conhecimento, construção e o respeito a diversas culturas, visando como referência não somente à competição da FIFA e ao futebol, mas um trabalho interdisciplinar com os diversos países dos cinco continentes habitados e com a diversidade cultural ao redor do planeta.

Dessa forma, o projeto “Feira das Nações” foi apresentado ao grupo docente e à comunidade escolar com os seguintes objetivos:

- Desenvolver diversas competências, tais como: criatividade, pesquisa, oralidade, cooperação, valorização do outro e coletividade;
- Incentivar os alunos/as a conhecerem culturas, línguas, costumes e hábitos de diferentes países;
- Propiciar à comunidade escolar a oportunidade de conhecer novas realidades;
- Possibilitar a internacionalização (em casa) na escola a partir do contato com outras culturas.

Além, disso foi feito uma recepção temática para os professores/as, onde eles puderam apresentar suas opiniões e suas sugestões de como deveria ser feito por dois motivos, primeiro: de forma que não atrapalhasse o andamento das aulas e o cronograma de cada turma; segundo: para que os/as professores/as pudessem falar qual era a melhor forma de trabalhar a internacionalização dentro de suas aulas. Foi durante a recepção que a Comissão Organizadora realizou o sorteio dos países e explicou todas as etapas de desenvolvimento do Projeto. Esse movimento aconteceu nas duas edições, tanto em 2022 como em 2023.



Figura 1 - Café de recepção da Feira Latina

Fonte: Registrado pelos(as) autores(as).

Com o primeiro passo dado, foi o momento de começar a organizar uma comissão de alunos/as que ajudariam, não só nas suas turmas, mas com o restante da escola, enfeitando, dando ideias, organizando tarefas e produzindo material (tanto físico como digital) para informação e divulgação do evento. Dessa forma, foram convidados alguns alunos do 6º, 7º, 8º ano e 9º, cada um desempenhando uma função de acordo com suas habilidades. Tinham alunos/as que cuidavam das mídias sociais, outros da produção de cartazes e enfeites, alguns ajudavam na montagem das apresentações de cada turma, uns ficavam responsáveis pela coordenação e organização das tarefas, etc. Apesar de estarem organizados por funções, eles transitavam entre elas, apoiando e ajudando uns aos outros, por exemplo, um aluno que ficou responsável de produzir um cartaz por suas habilidades manuais, também ajudou na gravação de um vídeo para divulgação no *Instagram*, e também ajudava na limpeza dos ambientes. A proposta é que eles/as trabalhassem no coletivo e desenvolvessem o espírito de colaboração.

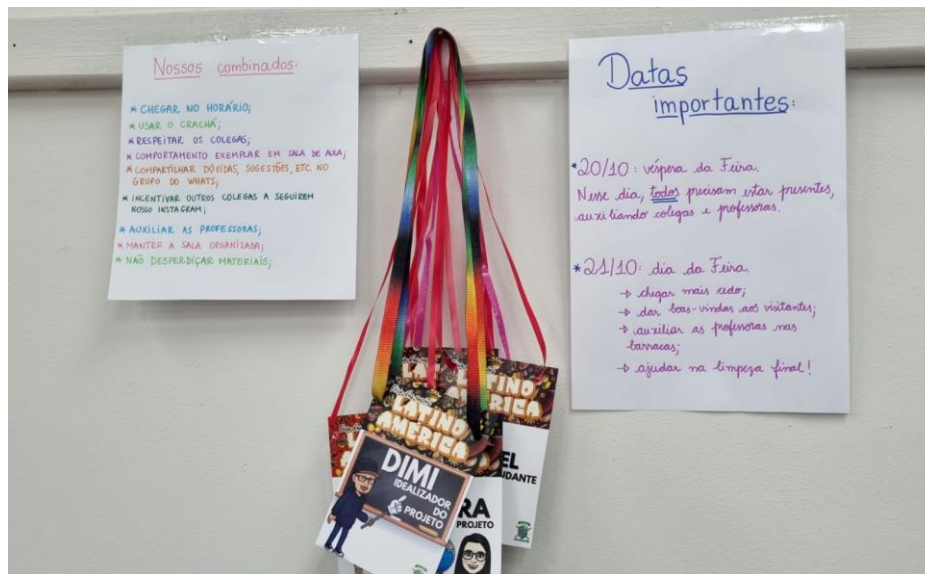


Figura 2 - Crachás e combinados do grupo

Fonte: Registrado pelos(as) autores(as).

É importante destacar que essa dinâmica gerou um sentimento de pertencimento e orgulho dos/as alunos/as, tanto que eles se sentiram tão à vontade com a Feira que começaram a dar sugestões e demonstraram autonomia naquilo que desempenhavam. Eles/as conversavam e debatiam com outros/as alunos/as e professores/as sobre o que poderia ser feito e davam sugestões para o evento. Outro fato importante é que a Comissão de alunos/as era algo muito espontâneo, eles/as não tinham uma obrigatoriedade de participação e horários fixos, mas mesmo assim se organizavam para que sempre tivesse algum deles disponível no contraturno para desempenhar as tarefas.

Organizada essa parte, foi iniciado um processo de internacionalização na escola. Com uma comissão de alunos/as definida e já engajada, com os países sorteados e com um cronograma estabelecido, as professoras começaram, então, a desenvolver o Projeto, realizando pesquisas, incluindo curiosidades sobre os países sorteados em seus planejamentos, ensaiando uma apresentação artística e já definindo a vestimenta que usariam e o prato típico que serviram durante a Feira das Nações. Essas atividades tiveram a duração de dois meses, e todo o desenvolvimento foi monitorado pela Comissão de alunos/as, que passava nas salas para ajudar os docentes, perguntar se precisavam de algum material, etc. Essa dinâmica também aconteceu nas duas edições do evento, e em 2023, diante da demanda de atividades, a Comissão de alunos/as foi ampliada e contou com a participação de estudantes do 5º ao 9º.

A primeira edição da Feira das Nações aconteceu no dia 5 de outubro de 2022. Na ocasião, as turmas apresentaram a cultura, os costumes, os esportes locais, as danças, as línguas, a culinária e algumas curiosidades sobre os seguintes países: Japão, Alemanha, Estados Unidos, Argentina, Madagascar, Índia, Itália, Austrália, Nova Zelândia, México, Moçambique e Brasil. O evento contou com a presença de mais de 80 pessoas, incluindo alunos/as e professores/as de outras escolas, pais, mães (e demais familiares), amigos/as e gestores municipais.

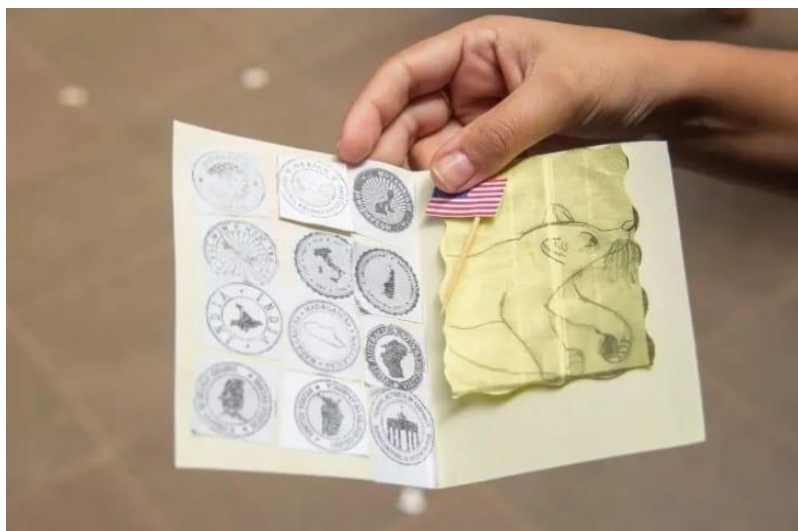


Figura 3 - Passaporte da Feira das Nações

Fonte: Registrado pelos(as) autores(as).

Na segunda edição, a Comissão Organizadora optou por trabalhar com países da América Latina. Isso aconteceu, pois os organizadores/as perceberam uma certa resistência por parte de alguns docentes e de alguns alunos/as em relação à cultura do México e da Argentina. Na divulgação do sorteio, inclusive, alguns estudantes vaiaram esses países, dizendo que desejavam conhecer países que “falam inglês” e “que são mais de longe”. Diante disso, a segunda edição da Feira, chamada Feira Latina, foi construída com o objetivo propiciar aos estudantes a oportunidade de conhecerem e de se reconhecerem dentro da cultura de países da América Latina, dessa forma, promovendo reflexões e debates a respeito da construção de uma identidade latino-americana.

A Feira Latina aconteceu no dia 21 de outubro de 2023 e contou com a participação de familiares, amigos/as e alunos/as de outras escolas da cidade. Os países apresentados foram: Bolívia, Guatemala, Peru, Equador, Uruguai, Honduras, República Dominicana, Paraguai, Chile, Nicarágua, Colômbia e Cuba. Inicialmente, um grupo de alunos/as, de diferentes turmas, fez a apresentação de abertura com uma música em

espanhol e, na sequência, já nas barracas, as turmas apresentaram suas pesquisas e ofereceram pratos típicos à comunidade escolar. Todo o evento foi organizado pela Comissão de professoras e pela Comissão de alunos/as, que organizou a disposição das barracas, auxiliou na decoração, na recepção, na apresentação artística, entre outros.



Figura 4 - Cartão de embarque para a Feira Latina

Fonte: Registrado pelos(as) autores(as).

Mas afinal: as duas edições da Feira auxiliaram no processo de internacionalização em casa? No próximo tópico abordaremos essa discussão.

A feira como uma possibilidade de internacionalização em casa (IEC)

Como já mencionado anteriormente, o processo de internacionalização não pode ser reduzido à mobilidade de estudantes e ao ensino bilíngue, uma vez que sabemos que essas atividades contemplam apenas uma parte da sociedade. E, nesse caso, a internacionalização torna-se elitista e excludente. A partir disso, é necessário criar oportunidades para que todos “[...] possam participar de forma ativa na promoção do diálogo e na interação entre diferentes culturas” (Brasil, 2022, p. 14).

Todas as atividades foram elaboradas e desenvolvidas com o intuito de promover o protagonismo e a participação de todos/as no processo de internacionalização (em casa) na educação básica. A receptividade das professoras, dos/das funcionários, dos/das estudantes e da comunidade é um indício de que o Projeto inicia esse processo na escola. Após as edições das Feiras, foram feitos questionários (via *Google Forms*) a fim de que os/as participantes pudessem fazer comentários sobre suas experiências, bem como dar sugestões para as próximas edições. Assim, as pessoas deveriam marcar

se eram: pai, mãe, familiar, amigo ou visitante externo; escolher um país favorito; destacar a melhor parte da Feira (comida, apresentações artísticas, pesquisas, etc; falar um pouco sobre as experiências durante as visitas aos países. O questionário também serviu como base para uma breve análise sobre como os/as alunos/as e a comunidade compreenderam o processo de internacionalização, desse modo, como eles/as percebem-se como cidadãos/ãs do mundo e como eles/as estão inseridos nas dimensões sociais, culturais, linguísticas, geográficas, etc.

Uma das professoras da escola disse que a partir do Projeto os/as alunos/as puderam observar que [...] *muitos países apresentam características semelhantes ao nosso, na culinária, na dança* (Relato da professora da Sala de Recursos). Outra professora afirmou que as aprendizagens foram intensas e que cada aluno/a pôde apresentar seus talentos durante as apresentações artísticas. Outro destaque foi que “[...] *os alunos envolvidos se divertiram mesmo com suas responsabilidades e dedicação tão fundamentais*” (Relato de uma professora do ensino fundamental). Ainda, uma professora da educação infantil disse que gostou muito de [...] *pesquisar e compartilhar conhecimentos com as crianças, também fiquei feliz com o envolvimento dos pais dos meus alunos com esse projeto.* (Relato da professora).

Já para os familiares, o trabalho dos alunos/as foi excelente, uma vez que [...] *“eles fizeram o máximo para demonstrar o que cada país tinha de diferente, nos sentíamos no país mesmo em cada estande* (Relato de um familiar). Ainda, era possível perceber “[...] *o capricho de cada país escolhido, estava tudo muito lindo e organizado*” (Relato de um familiar).

Sendo assim, compreendendo o conceito de IEC e orientados pelos Parâmetros Nacionais para a internacionalização da Educação Básica, é possível concluir que o projeto Feira das Nações propicia à comunidade escolar a oportunidade de conhecer novas culturas, bem como preparou os estudantes adequadamente para “[...] responder aos desafios do mundo global e interconectado, enfatizando a formação para o desenvolvimento humano e internacional” (Brasil, 2022, p. 12). Além disso, incentivou o desenvolvimento de diversas competências, entre elas: pesquisa, interação, curiosidade, cooperação, respeito e valorização do outro/a, que muitas vezes é diferente, mas às vezes tem semelhanças. A partir das apresentações dos/das alunos/as, percebe-se que eles/as compreenderam que existem outras culturas e que elas não são inferiores ou superiores, pelo contrário, todas são importantes para a construção das sociedades.

Desafios futuros

Ao longo dos anos, a educação básica vem enfrentando diversos desafios relacionados à alfabetização e ao letramento. Contudo, diante desses desafios “[...] a Internacionalização não pode ser tomada como exigência ou imposição, mas sim como processo natural e inerente em uma dinâmica de interculturalidade que se faz presente no território educativo” (Brasil, 2022, p. 24) e que pode contribuir para o desenvolvimento de diversas competências educativas.

Reconhecemos que uma das barreiras no processo de internacionalização é a geográfica e que se reduzirmos a internacionalização à mobilidade muitos estudantes serão excluídos desse processo. Contudo, com as tecnologias digitais, já é possível superar barreiras como fronteira, assim como a barreira da comunicação com o uso de aplicativos tradutores. Nesse sentido, a internacionalização em casa apresenta-se com o propósito de superarmos as barreiras geográficas e aproximarmos culturas e sociedades muitas vezes distantes e desconhecidas.

Outra barreira é a resistência cultural, pois, de fato, algumas culturas e sociedades encontram e demonstram resistência em serem aceitas, principalmente no ocidente, por conta de informações falsas e preconceitos alimentados por grupos radicalizados, que resistem em aceitar o diferente e que há diversas maneiras das pessoas se expressarem no âmbito cultural, social, político, familiar, entre outros. Inclusive, durante o sorteio dos países, percebemos resistência não só por parte dos alunos, mas também por parte de algumas professoras, como já mencionado ao longo do texto, assim como questionamentos vindo de familiares e responsáveis sobre o que seria abordado durante a apresentação desses países.

Nós como educadores/as progressistas temos o propósito de preparar alunos/as para a sociedade, sociedade que já está superando algumas barreiras através das tecnologias digitais e de projetos como a Feira das Nações, que possibilita pensarmos a internacionalização “[...] de forma inclusiva e capaz de promover o enfrentamento dos desafios da Educação Básica brasileira” (Brasil, 2022, p. 6).

Por fim, é necessário superarmos o desafio presente na formação de professores/as, uma vez que é indispensável

[...] considerar a função docente como potencializadora da transformação da escola em um centro irradiador de desenvolvimento pelo qual possam ser geradas possibilidades para o educando de inserção autônoma no mundo do trabalho. Este desafio tem como base o contato com diferentes culturas e

possibilidades de empreender o conhecimento, considerando o enriquecimento sociocultural e o respeito à identidade dos sujeitos, bem como a perspectiva de continuidade dos estudos (Brasil, 2022, p. 77).

Sendo assim, observando toda a complexidade da existência humana e as dificuldades encontradas no dia a dia da escola, ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas já existem alternativas e possibilidades que devem ser estudadas e desenvolvidas nas escolas brasileiras para que, de fato, todos/as possam participar do processo de internacionalização na educação básica.

Referências

- ABBA, M. J.; BELLINI, S.; OSTRZYZECK, R. Democratização da internacionalização da educação superior: contribuições da CRES 2018. **Revista Integración y Conocimiento**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 211-230, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9047197>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- ABBA, M. J.; LEAL, F. G.; FINARDI, K. R. Internacionalização da educação superior inclusiva de/para América Latina: a hora dos que estão “abaixo”. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 122-137, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/728>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367336554_Parametros_para_a_Internacionalizacao_na_Educacao_Basica_no_Brasil/link/63cdae0dd9fb5967c2f8ee4f/download. Acesso em: 21 dez. 2023.
- HATSEK, D. J. R.; WOICOLESCO, V. G.; ROSSO, G. P. Internacionalização na educação básica: um estado do conhecimento. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 1, p. 70-90, jan./maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10998>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- KNIGH, J. Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. In: DE WIT, H. et al. (eds.). **Educación Superior en América Latina**. La dimensión internacional. Bogotá: Mayol Ediciones, 2022.
- MOROSONI, M.; NEZ, E. de. Internacionalização em casa na região centro-oeste brasileira: a atuação dos grupos e redes de pesquisa. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 403-420, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66078/35146>. Acesso em: 21 dez. 2023.
- NILSSON, B. Internationalization at home from a Swedish perspective. **Journal of Studies in International Education**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315302250178>. Acesso em: 24 dez. 2023.

Práticas Pedagógicas na Educação Básica: um olhar para o cotidiano da escola

Práticas de internacionalização (em casa) na educação básica: o projeto “Feira das Nações”

DOI: 10.23899/9786589284581.6

THIESEN, J. da S. **Currículo e internacionalização na educação básica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

THIESEN, J. da S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos.

Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/766/76654187006.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.;

GARBARINI, C. (orgs.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004. p. 151-164.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación intercultural. In: VIAÑA, J. et al. (eds.).

Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

Editora CLAE

2024