

II CONALIC

Congresso Nacional de Licenciaturas UniFil



CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA DE LONDRINA

Dr. Eleazar Ferreira
Reitor

Prof. Ms. Lupércio Fuganti Luppi
Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Profa. Ms. Magali Roco
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, de Extensão e Iniciação Científica

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães
Coordenador de Extensão e Iniciação Científica

Comissão Organizadora do Evento

Profa. Esp. Andressa Dias Carvalho (Coordenadora do curso de Pedagogia EaD)
Profa. Me. Camila Fernandes Lima (Coordenadora Acadêmica)
Profa. Ma. Cíntia Pereira dos Santos (Coordenadora do curso de Letras-Inglês e Letras-
Literatura EaD)
Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães (Coord. de Expansão de Polos)
Prof. Me. Ricardo Gonçalves (Coordenador do curso de Licenciatura e Bacharelado em
Educação Física)

Diagramação

Graziela Cervelin

C74 Congresso Nacional de Licenciaturas UniFil (2.: 2022: Londrina, PR)

Anais do II Congresso Nacional de Licenciaturas UniFil, 4 a 9 de novembro de 2022 / comissão organizadora Andressa Dias Carvalho, Camila Fernandes Lima, Cíntia Pereira dos Santos, Leandro Henrique Magalhães e Ricardo Gonçalves. – Londrina: EdUniFil, 2019.

1. Iniciação científica. 2. Licenciatura. 3. Pesquisa. I. Carvalho, Andressa Dias, org. II. Lima, Camila Fernandes, org. III. Santos, Cíntia Pereira dos, org. IV. Magalhães, Leandro Henrique, org. V. Gonçalves, Ricardo, org. VI. Título.

CDD 001.4

Bibliotecária responsável Graziela Cervelin CRB9/1834

SUMÁRIO

MINICURSOS

Minicurso 1: A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO.....4

Carolina Guerreiro Leme, Tirza Cosmos dos Santos Hirata

**Minicurso 2: O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL EM
PLANOS DE AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 12**

Maiara Fernandes de Oliveira

Minicurso 3: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO22

Ricardo Gonçalves

**Minicurso 4: PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM:
DESAFIOS DO DOCENTE NA PÓS-PANDEMIA36**

Mara Regina Pacheco

WEBINAR

**Webinar 1: RODA DE CONVERSA COM ALUNOS-ESTAGIÁRIOS DOS
CURSOS DE LICENCIATURAS, PROFESSORES SUPERVISORES E
MEMBROS DAS ESCOLAS QUE SÃO CAMPO DE ESTÁGIO47**

Andressa Dias Carvalho, Fernanda Couto Guimarães Casagrande, Cíntia Pereira dos Santos, Lioni de Oliveira Souza Junior, Juliana Antico Rocha

**Webinar 2: O RACISMO ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL, INTERPESSOAL E
INTERNALIZADO: O QUE SÃO? COMO LIDAR?49**

Hernani Pereira dos Santos, Amanda Crispim Ferreira, Cíntia Pereira dos Santos

**Webinar 3: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NAS
LICENCIATURAS55**

Adriana Giarola Ferraz Figueiredo, Cíntia Pereira dos Santos, Andressa Dias Carvalho, Eliza Adriana Sheuer Nantes, Eliane Provate Queiróz

RESUMOS ACADÊMICOS

REFLEXÕES ACERCA DA CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR.....58

Giuliana Rodrigues de Camargo, Dayse de Souza Lourenço Simões

MINICURSOS

Minicurso 01

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO

Ma. Carolina Guerreiro Leme (UniFil)

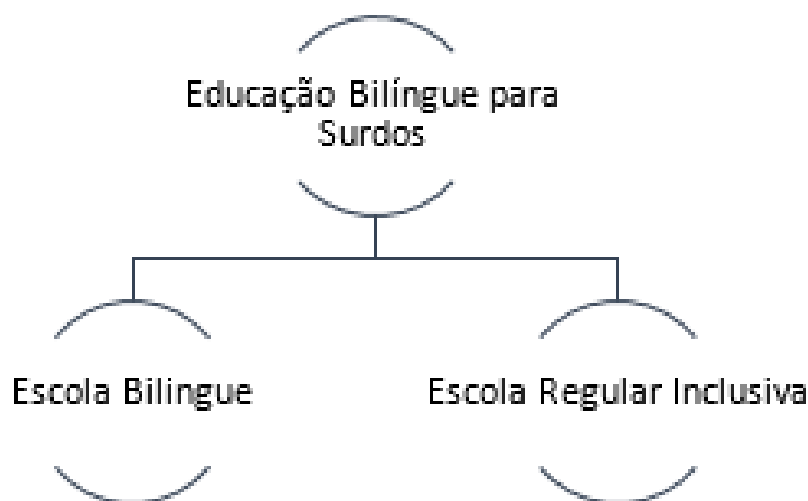
Ma. Tirza Cosmos dos Santos Hirata (Seed/PR – Unopar Pitágoras Anhanguera)

CONTEÚDO

Quando uma família é surpreendida com o nascimento de um filho surdo, ela terá que tomar decisões sérias e pontuais, que implicarão no rumo sobre o desenvolvimento da comunicação, vida acadêmica, social, cultural e das relações interpessoais de seu filho. Ela terá autonomia para optar: pelo uso do aparelho auditivo; pela cirurgia do Implante Coclear (IC) e pela educação bilíngue na qual será oportunizado a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a língua de sinais do nosso país, visto que a língua de sinais não é universal. Além de decidirem também sobre as opções de ensino: escola regular e/ou escola especial de surdos, ou seja, escola bilíngue.

No ano de 2021, foi aprovada a Lei nº 14.191 que inclui a educação bilíngue para surdos na Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de uma grande conquista para comunidade surda que, desde meados de 1980, empenha-se na luta pelo respeito à identidade e à cultura surda dentro do contexto escolar. A Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), estabelece a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), de forma obrigatória, nos cursos de Pedagogia, demais licenciaturas e Fonoaudiologia, por isso a grande maioria dos professores devem ter, ao menos, uma noção das especificidades dos alunos surdos. Esse tema também tem sido constantemente abordado nos cursos de formação continuada.

Embora os movimentos surdos defendam a educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues, a lei determina que a escola regular inclusiva também deve ofertar a educação bilíngue para alunos surdos.



Não entraremos na discussão sobre qual desses modelos é o mais indicado. Nos limitaremos à reflexão de que, em um momento ou outro, encontraremos alunos surdos na escola regular e, diante dessa demanda, precisamos pensar em como podemos nos preparar para garantir o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado desse aluno junto dos demais.

5

A educação bilíngue para surdos prevê, como o próprio nome diz, o ensino e aprendizagem em duas línguas, sendo: Língua 1 (L1) a Língua de Sinais e a Língua 2 (L2) a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, o aluno deve ter acesso à língua de sinais de forma natural, interagindo com parceiros fluentes e avançar em seu aprendizado de forma sistemática. A Língua de Sinais será a língua utilizada na comunicação e na interação com professores e alunos. No entanto, ela não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita e o português oral não é de responsabilidade do professor. O aprendizado da fala acontece em momento específico junto ao profissional fonoaudiólogo.

Figura 1 – Escola Bilíngue para surdos



Fonte: <https://www.librasol.com.br/wp-content/uploads/2018/11/escola-bilingue4.jpg>

Embora, atualmente, o foco não seja na oralização e sim a proposta bilíngue, as famílias com filho surdo poderão ter a opção em oralizá-lo, mas não é esse o papel da educação para os surdos no contexto atual, não sendo esse também o objetivo da escola regular ou bilíngue.

Não podemos esquecer o que é preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008): a inclusão de alunos que apresentam deficiência ou transtorno não se efetiva com a simples matrícula do aluno no ensino regular, mas sim por meio da sua permanência, assiduidade e avanço acadêmico, ou seja, sua plena participação em todo o contexto escolar durante o ano letivo.

O trabalho docente com o aluno surdo já começa com o planejamento, pois esse precisa estar em consonância com as especificidades da surdez para atender as necessidades do aluno surdo. É importante sempre indagar-se: o aluno surdo está participando? Ele está aprendendo? E se a resposta for negativa, torna-se necessário rever os métodos, as estratégias, o material e todo o trabalho de ensino.

O professor precisa das seguintes informações antes de planejar suas atividades com o aluno surdo:

- Qual o grau da perda auditiva? Ele tem resíduo auditivo? Ouve algum som? Vozes ou apenas sons graves?
- Em que período ocorreu a perda auditiva? Antes ou após a aquisição da linguagem? Possui ou não memória auditiva?
- Ele usa aparelhos de amplificação sonora individual? Implante coclear?
- Ele conhece a Língua Brasileira de Sinais? Fará uso da mediação do profissional tradutor e intérprete de Língua de Sinais?
- Como acontece a comunicação em casa, com os familiares? Oralidade ou Sinais?
- Em qual nível de interlíngua ele está?

Todas essas informações vão embasar o trabalho do docente. As estratégias adotadas para um aluno que ficou surdo aos seis anos de idade e já fazia uso da fala oral será diferente daquelas adotadas para um aluno que nasceu surdo e nunca teve contato com a língua falada. Alguns são mais oralizados que outros e por aí vai.

Além disso, é imprescindível considerar a língua de comunicação dos surdos, a Língua de Sinais, e ter um olhar para a importância das experiências visuais, o modo como surdo percebe e interage com o mundo. Os surdos são sujeitos visuais e apresentam experiências em sua comunicação muito diferente dos ouvintes, por isso, possuem uma identidade surda.

Pensando identidade como algo mutável nas sociedades complexas, podemos realizar um paralelo com a questão dos surdos, percebendo-os como indivíduos que transitam em diferentes formas de uma identidade surda, sendo, portanto, mais adequado, pensarmos em identidades surdas, no plural, conforme explica a pesquisadora e militante surda, Gladis Perlin.

Figura 2



Fonte: <http://blog.cancaonova.com/maosqueevangelizam/files/2009/09/imagem.jpg>

O processo de ensino para a alfabetização de alunos surdos acontecerá de acordo com a proposta educacional bilíngue por meio do letramento. Segundo Tescaro (2021), o processo cognitivo do surdo para a aprendizagem da escrita não se dará pela alfabetização envolvendo o método fônico e um sistema de transcrição da fala, por não ser significativo na aprendizagem do aluno surdo. Também não se deve permitir, de acordo com Fernandes (2006), que os surdos se tornem copistas ao longo dos anos escolares, visto que pode haver consequências prejudiciais para o ensino relacionados ao aprendizado da oralidade e da escrita.

8

As atividades pedagógicas oportunizadas aos alunos surdos não podem ser uma mera adaptação de atividades realizadas por alunos ouvintes. Toda e qualquer atividade direcionada aos surdos deve ser preparada, desde o início, pensando nas características desses alunos e na maneira como eles aprendem. De um modo geral, o tripé que rege o ensino para os alunos surdos é composto pela imagem, pelo sinal em Libras e pela palavra escrita em português. Logo, as atividades propostas devem contemplar estes aspectos. Atividades que exigem um apoio oral não são indicadas.

Sobre essa questão, Tescaro reflete que:

O professor deve compreender que são os processos simbólicos e não auditivos que farão sentido para a escrita de crianças surdas, pois o ensino se dará na transposição de uma língua não alfabética (a Libras) para uma língua alfabética (a língua portuguesa), sem o uso do conhecimento fonológico, ou seja, sem que haja o ensino dos sons das letras. Dessa maneira, a aprendizagem da criança surda da língua portuguesa pela leitura e escrita ocorrerá pelo letramento (TESCARO, 2021, p.133).

A organização da sala também é muito importante. Ainda que, o mais comum seja que o aluno surdo e o intérprete sejam acomodados bem na frente, essa posição pode não ser a mais indicada, pois ele fica excluído de tudo que acontece atrás de si e isso pode gerar uma insegurança. Muitos surdos declaram que preferem sentar no fundo da sala, pois assim podem ter uma visão da dinâmica da aula, observando quem conversa com quem, a quem o professor está se dirigindo, quem fez o quê, sentindo-se, assim, mais incluídos no contexto da sala. A sugestão é que em sala com alunos surdos, as carteiras sejam organizadas em formato de U ou em semicírculo.

Figura 3



Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/jWDVfBaab4FGKwzf7UxsGHVfJetR3aFkjPUAzTt3FNMEtaHbqc62rrEFjfcB/apada-ba-11.jpg>

Não podemos deixar de mencionar que para que a inclusão aconteça com responsabilidade devemos contar com o trabalho colaborativo. No trabalho colaborativo os profissionais da escola devem trabalhar juntos, sem vaidades ou individualidades, pois este deve acontecer de forma compartilhada e com o mesmo objetivo em comum: o avanço acadêmico, cultural e emocional dos alunos. Professores do ensino regular, professores especialistas das salas de recursos

multifuncionais, equipe pedagógica, gestores, terapeutas, médicos, familiares e o próprio aluno que apresenta alguma deficiência, deverão estar em sintonia e conexão entre as práticas pedagógicas e todas as outras atividades que envolvam o conhecimento e as relações interpessoais que sejam necessárias para que o aluno esteja incluído e se desenvolvendo como os demais alunos.

Segundo Parrilla (1996, apud ARNAIZ; HERRERO; GARRIDO; HARO, 1999), grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses.

Concluimos esse minicurso destacando que nada substitui o olhar profissional e interessado do professor que conhece seus alunos e sabe utilizar estratégias metodológicas que os permitam desenvolver suas habilidades e competências. A inclusão do aluno surdo nas escolas regulares ou escolas bilíngues é uma realidade e deve acontecer da melhor maneira possível, ou seja, com responsabilidade e compromisso com o avanço acadêmico do aluno surdo, por meio de práticas inclusivas que envolvam o bilinguismo através do letramento visual e do trabalho colaborativo.

10

REFERÊNCIAS

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico: livro do estudante. 7. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS editora gráfica, 2006.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED/SUED, 2006.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

ARNAIZ, P.; HERRERO, A. J.; GARRIDO; GIL, C. F.; DE HARO, R. Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. **Comunidad Educativa**, n. 262, p. 29-35, 1999.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. 5. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

TESCARO, C. C. **Fundamentos e metodologia da deficiência auditiva e surdez.** Curitiba: Fael, 2021. 276 p.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 137-153.

THOMA, A. S. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 121-136.

Minicurso 02

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL EM PLANOS DE AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Profa. Ma. Maiara Fernandes de OLIVEIRA (UEL-UFMS-UniFil)

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Língua, Literatura e Metodologia da Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação: Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica pela Universidade Estadual de Londrina. Cursando Letras- Português/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá- Unicesumar. Possui experiência no ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio e Fundamental II. Atua como professora colaboradora do Curso de Letras Espanhol da UNESPAR. É tutora do curso de Letras-Inglês no Centro Universitário Filadélfia (UniFil) e docente no Laboratório de Línguas da UEL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Áreas de pesquisa: Metodologia do Ensino, Gramática Funcional, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Análise de descrição de línguas.

12

CONTEÚDO

A temática proposta neste minicurso é um dos resultados de pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), ofertado pela Universidade Estadual de Londrina, justificado por experiências e questionamentos levantados dentro da minha prática docente. Mediante às mudanças educacionais e sociais ocorridas nas últimas décadas, o colégio privado no qual atuava passou a fazer uso das ferramentas digitais para as turmas do Ensino Fundamental II; a princípio, optaram pelo uso da plataforma gratuita da Google, o *Classroom*.

Diante dessa nova realidade de ensino, me deparei com a diferente e interativa forma de ensinar proposta por Moran (2015) e precisei definitivamente “aprender a aprender”. Essa mudança e a inserção das ferramentas digitais fez-me explorar o uso de Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) como um recurso interativo por meio de propostas de atividades didáticas digitais que pudessem

auxiliar a outros professores e, como resultado, pudessem desenvolver a Competência Digital (ABIO, 2017) dos aprendizes.

Neste minicurso abordaremos o conceito de multiletramentos, proposto por Rojo (2012), ressaltando, de antemão, que nem sempre a tecnologia fará parte ou estará disponível em todos os contextos de multiletramentos.

Verificamos a necessidade de propor atividades que apresentassem característica digital e interativa e que pudessem possibilitar ao aluno oportunidade de aprendizagem e acesso a duas das dez competências gerais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) até o desenvolvimento da habilidade específica relacionada ao eixo da escrita presente no documento:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

13

1 CONTEXTO DOCENTE

Para desenvolver a **Competência Digital (CD)** nos planos de aula é preciso selecionar as séries, os Objetos de Aprendizagem Digitais – chamados de OADs - (SILVA; CAFÉ; CAPATAN, 2010) e as temáticas trabalhadas. Para este conceito, nos apropriamos de Abio (2017, p. 23-25), que considera CD “aquela que desenvolve a autonomia do aluno, sua capacidade de criticidade e a formação do conhecimento”.

Portanto, de acordo com Oliveira (2021, p. 33), para que as propostas didáticas digitais pudessem desenvolver a CD foram usadas as descrições elaboradas pelo INTEF (2017), que apresenta descritores em níveis básico, intermediário e avançado para propor atividades que apresentem a CD em complementação da BNCC (2018)

ao inserir o eixo de Linguagens como uma das seis competências para o gerenciamento e uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

No que tange ao uso das tecnologias em sala de aula, selecionamos o termo Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE), alcunhado por Lacerda Santos (2014), ainda que o termo mais utilizado seja Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Em suma, para discorrer e fomentar o trabalho com a Competência Digital sob o viés teórico-prático, utilizamos Bacich (2018) e Moran (2015), que apresentam as Metodologias Ativas como propulsoras para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, inovadora, crítica, reflexiva e significativa.

As Metodologias Ativas são entendidas por Berbel (2011, p. 29), como parte de um processo, ou a forma de aprender, por meio de “experiências reais ou simuladas, visando condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos”. Já Almeida e Valente (2012, p. 60), explicam que não há um modelo único de aprendizagem, pois a sociedade está altamente conectada e a velocidade de acesso à informação é muito rápida.

Por isso, Buzato (2009; 2013) dentre as classificações de Letramentos Digitais enfatiza a importância da criticidade ao referir-se à necessidade dos mesmos. O autor pontua que os “Letramentos Digitais mais potencialmente críticos, quanto mais transculturais”, apresenta caráter interativo e depende das interações e ações humanas, além das mais diversas previsões para que a ferramenta funcione (BUZATO, 2009, p. 23-24). Por conseguinte, nos referimos ao gerenciamento de informação oferecido pelos OAD para a formação do conhecimento.

2 O PAPEL DO PROFESSOR NO GERENCIAMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL

Para ressaltar o papel do professor neste contexto e fundamentar a nova prática de “aprender a aprender”, Bierbrauer (2015, p. 119-121) enfatiza a necessidade da inserção das TICs nos processos culturais e educacionais e menciona a importância de saber propor atividades, selecionar estratégias e ferramentas no ensino do espanhol como língua estrangeira, por isso apresentamos as propostas didáticas digitais.

Leffa (2013) descreve o desafio dos professores de línguas como complexo, principalmente diante da diversidade de recursos tecnológicos, e salienta que o letramento digital se tornou um dos recursos a ser buscado para o aperfeiçoamento de professores, assim como para o desenvolvimento da Competência Digital.

Rojo (2012, p. 13) caracteriza os multiletramentos digitais com enfoque crítico que promove a ampliação das culturas e a diversidade de discursos e o conceitua como uma característica da sociedade globalizada e dos meios e formas pelas quais ela se comunica.

Considerando o momento sócio-histórico que estamos vivendo no cenário das políticas públicas da educação nacional, usaremos a BNCC (BRASIL, 2018), para apresentar as dez competências a serem desenvolvidas nas aulas de Ensino de Língua Estrangeira (ELE); porém, focaremos no desenvolvimento da Competência Digital e seus desdobramentos (ABIO, 2017).

O fato de muitos docentes desconhecerem o uso das Metodologias Ativas, assim como as possibilidades infinitas do uso de recursos digitais em sala de aula, nos faz repensar a perspectiva do Letramento Digital, da apropriação tecnológica e seus desdobramentos.

Muitas vezes, o professor sente-se desafiado ao fazer uso das Metodologias Ativas em suas diferentes formas de aprendizagens, juntando-se ainda as dificuldades com o uso de tecnologia em sala de aula. A falta de conhecimento impossibilita o professor atuar de maneira inovadora em sua prática pedagógica. Portanto, destacamos a importância da formação continuada do professor, pois essa o atualiza e apresenta outras possibilidades para o ensino e aprendizagem.

Diante desse desafio, Buzato (2009, p. 1) explica que “apropriação é um conceito aplicável a diferentes escalas ou níveis de análise (tecnologia-indivíduo, tecnologia-grupo, tecnologia-instituição, tecnologia-cultura nacional etc.)” e que ser letrado “é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente são gerados, disputados, negociados e transformados”.

Existem diferentes tipos de letramentos, com diferentes objetivos e cursividade. Neste caso exploraremos os Letramentos Digitais, sob a perspectiva de Buzato:

Os novos letramentos/letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em apropriação tecnológica com vistas a transformações

sociais, porque eles habilitam contingencialmente aquilo que autores como Lankshear e Knobel (2007) qualificam como um novo ethos, uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza (BUZATO, 2009, p. 1).

O professor precisa levar em consideração o seu contexto e escolher a melhor definição para aplicar o letramento ao desenvolvimento da competência digital de seus alunos.

Quando selecionamos os objetivos e refletimos sobre o uso da tecnologia em sala de aula, desenvolvemos um conhecimento complexo sobre o seu uso. Neste caso, fazemos uso das *implicações* (PINHEIRO, 2017) resultantes da interação do aprendiz com o ambiente. Bierbrauer (2015, p. 119-121) explica que o professor precisa de três tipos de conhecimentos básicos: “o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico, o conhecimento tecnológico com seus respectivos entrelaçamentos” (tradução nossa). Tais tipos de conhecimentos estão relacionados às três implicações da BNCC (BRASIL, 2018): “carácter formativo, multiletramentos e abordagens de ensino”.

Bierbrauer (2015, p. 121) argumenta que “o conhecimento disciplinar” está relacionado ao conhecimento de disciplinas específicas, o que podemos comparar às habilidades específicas de cada área do conhecimento citadas na BNCC. Já “o conhecimento pedagógico”, compreende o conhecimento específico de uma determinada disciplina e “o conhecimento tecnológico” se refere ao uso das TDICE.

Destacamos que “o conhecimento tecnológico” (BIERBRAUER, 2015, p. 121), requer uma atenção especial por parte do professor, pois é imprescindível a atualização sobre as novas ferramentas, assim como, o conhecimento de suas potencialidades para o bom desempenho do trabalho pedagógico.

3 A COMPETÊNCIA DIGITAL

O acesso fácil aos recursos midiáticos e às competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras (MORAN in BACICH; MORAN, 2018, p.42).

A tecnologia passou a ser incorporada ao cotidiano escolar e os planejamentos deveriam apresentar atividades adequadas com a BNCC, a qual apresenta a Competência Digital como uma das dez habilidades que o professor deve desenvolver em sua aula. Para contextualizar o uso da Competência Digital, Abio (2017 p. 23) expõe um recorte sobre o uso das TDICEs em escolas públicas no Brasil, de 2010 a 2013, e identifica que a tecnologia é incorporada como uma forma de apoio à prática pedagógica.

Quando mudamos a nossa forma de ensinar, conseqüentemente surgirão novas competências a serem desenvolvidas, especificamente quando nos referimos ao multiletramento (ROJO, 2013, p.17).

Rojo (2012, p. 29) pontua que o usuário precisa de um conhecimento prático para compreender como as diversas ferramentas digitais operam, entender que tudo deve ser selecionado previamente de forma que lhe permita fazer uma análise crítica e desenvolver o que foi aprendido em diferentes modalidades de forma transformadora. Outro fator relevante apontado pela autora é a falta de cursos e recursos para a formação de professores em consideração ao uso das TDICEs em sala de aula. Diante disso, entendemos o quanto faz-se importante a compreensão e o desenvolvimento da Competência Digital por parte dos professores e sua aplicação na prática pedagógica.

Escolhemos a Competência Digital para ser abordada neste trabalho, pois como mostra Abio (2017), esta apresenta-se como uma das dificuldades a ser colocada em prática por parte dos discentes. Consonante com Abio (2017) adotamos o conceito de Competência Digital como aquela que desenvolve a autonomia do aluno, sua capacidade de criticidade e a formação do conhecimento. Dentre outras definições, a BNCC (2018, p. 65), conceitua a Competência Digital para o Ensino Fundamental como:

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p.65).

Portanto, encontramos aqui uma relação estreita com os multiletramentos. A partir da análise de 76 artigos, para Abio (2017, p. 28), o conceito de Competência

Digital não é único e está relacionado à habilidade de uso da tecnologia digital em diversas áreas. Segundo o autor, existem quatro elementos importantes que a constituem:

(1) competência técnica; (2) capacidade para usar as tecnologias digitais com êxito para trabalhar, aprender e para a vida diária; (3) capacidade para avaliar de forma crítica as tecnologias digitais; e (4) motivação e compromisso para participar na cultura digital (ILOMÄKI *et al.*, 2016, p. 671 *apud* ABIO, 2017, p. 28 - tradução nossa).

A Competência Digital não está baseada na sua inserção no plano de aula, está relacionada ao gerenciamento da tecnologia a serviço do ensino e aprendizagem de forma crítica, autônoma e reflexiva.

Vejamos o **quadro 1**, que designa algumas habilidades essenciais para o desenvolvimento da Competência Digital propostas por Gallardo Echenique (GALLARDO ECHENIQUE *et al.*, 2015, *apud* ABIO, 2017, p. 29-30) para o desenvolvimento das propostas didáticas digitais.

18

Quadro 1- Requisitos da competência digital

A Competência Digital
Competências para poder comunicar-se com os outros e fazer frente a uma ampla variedade de textos em todos os meios.
Um conjunto de capacidades (conhecimentos, habilidades e competências) que representam três categorias principais: as competências TIC do usuário, do praticante e as competências para fazer negócios digitais.
Habilidades demonstradas para aplicar conhecimentos, competências e atitudes para alcançar resultados observáveis.
Uso com confiança e de forma crítica as tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, lazer e comunicação. Apoio nas competências básicas das TICs: o uso de computadores para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e compartilhar informação, e para comunicar-se e participar das redes colaborativas através da Internet.

Conjunto de competências necessárias para fazer o uso das tecnologias digitais no trabalho, no lazer e na educação.

As competências que as pessoas devem ter na era digital.

Fonte: Oliveira (2021, p. 65) com base nos textos de Abio (2017)

A Competência Digital não está relacionada apenas ao gerenciamento de informações ou saber manusear os recursos digitais. O docente precisa desenvolver esta competência tanto em suas atividades pedagógicas quanto em seus alunos e associá-la ao trabalho, ao lazer e à educação. Os autores Zabala e Arnau (2014, p.11), ratificam que “a competência sempre está inter-relacionada às habilidades e atitudes”. Não nos referimos ao saber usar as ferramentas digitais, mas promover interação e construção do conhecimento a partir de seu uso.

ENCERRAMENTO

Apesar das implicações enfrentadas por parte dos docentes serem muitas, o professor precisa da sensibilidade para mudar e adaptar suas práticas pedagógicas, pois nossa sociedade está em transição tanto na forma de aprender, como na forma de ensinar. Não podemos ocultar os dois lados de uma moeda, as tecnologias são essenciais para comunicação e para o ambiente colaborativo, porém podem trazer desafios e dependências. Cabe ao professor saber medi-las em seu planejamento, pois um aluno sem domínio digital perde muitas chances de se informar, de se comunicar, de disseminar as suas ideias e de se inserir no mercado de trabalho. Esperamos contribuir e incentivar os professores na produção e adaptação de seus métodos didáticos e encorajá-los quanto ao uso das TICs e ao desenvolvimento da Competência Digital em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABIO, Gonzalo. Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales. **Caracol**, n. 13, p. 20-55, mar. 2017. ISSN 2317-9651. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i13p20-55>. Acesso em: 11 jul. 2018.

ALMEIDA, Jaqueline Maria de *et al.* Uso do Blog na Escola: Recurso Didático ou Objeto de Divulgação?. **InterScience Place**, v. 1, n. 22, p.174-193, 17 set. 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 12 jan. 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículos: trajetórias convergentes ou divergentes?**. São Paulo: Paulus, 2011.

BACICH, Lilian (org); MORAN, José (org) *et al.* **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TRANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: EDUSP/Hucitec, 1988.

BERBEL, Navas Aparecida Neusi. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 20 ago. 2018.

20

BIERBRAUER, Fanny. Las Tics y la formación de profesores del ELSE. In: DANDREA, 107 Fabio (coord); SUPISICHE, Patrícia *et al.* **Articulación lingüística y cultural Mercosur 2: gestión institucional del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con Brasil**. Río Cuarto: UniRío Editora, 2015. v. 2, p.111-128. ISBN 978-987-688-134-0 1. Disponível em: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/01/Articulaci%C3%B3n-Ling%C3%BC%C3%ADstica-y-Cultural-MERCOSUR-2-ebook-UniR%C3%ADo-editora.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 01-38, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001. 189 f. TCC (Especialização) - Curso de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

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

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 06 de jul. 2022.

LEFFA, Vilson José. **Produções de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. 2.ed. Pelotas: Educat, 2007.

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, p.1-18, 2013.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian (org); MORAN, José (org) *et al.* **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. p. 02-25.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 06 de jul. 2022.

OLIVEIRA, Maiara Fernandes. **Blog e E-book: propostas didáticas digitais na aula de língua espanhola como amplitude da competência digital**. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

21

PINHEIRO, Ivana Queiroz. **Explorando as affordances do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores de língua inglesa**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 275-290, abr./jun. 2014.

Minicurso 03

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Prof. Me. Ricardo Gonçalves

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2011). Possui MBA em Gestão de Projetos pelo Senai (2012), Especialização em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida (2006) e Graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2004). cursou créditos de doutorado em Políticas Públicas de Esporte e Lazer na Universidade Estadual de Maringá (2015). Atuou como Secretário Municipal de Esporte da Prefeitura de Arapongas. Atualmente, é docente no Centro Universitário Filadélfia (UniFil) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL), atua como Técnico Esportivo e como consultor/assessor de projetos. Suas áreas de interesse são: Gestão, Projetos, Incentivos, Políticas Públicas, Esporte, Esporte de Aventura, Lazer, Organização, Ética, Futebol, Futsal e Voleibol, além de trabalhos relacionados à Educação a Distância (EaD).

22

CONTEÚDO

INTRODUÇÃO

No Ensino Médio, vemos uma grande discussão sobre a efetiva necessidade da presença da disciplina de Educação Física no currículo, alguns defendem a não obrigatoriedade desse ensinamento, contudo, devemos refletir sobre a importância do trabalho com o corpo nessa etapa da vida do aluno.

Figura 1 – Adolescentes reunidos



23

Segundo Zazeri (2017), no Ensino Médio notamos que a desmotivação com relação às aulas de Educação Física é considerável. Por isso, as aulas devem apresentar características próprias e inovadoras, atendendo às novas fases cognitivas, afetivas e sociais que os adolescentes apresentam nessa faixa etária. Visa-se um trabalho vinculado ao lazer, saúde e competição esportiva fazendo uma interligação com outros assuntos, já que essa faixa etária nos permite fazer uma abordagem mais complexa de aspectos socioculturais e biológicos.

A incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, aumentando as probabilidades de acidentes cardiovasculares, leva-nos a pensar em uma Educação Física para o Ensino Médio voltada para o conhecimento da aptidão física e saúde.

DESENVOLVIMENTO

Considerando que os princípios e conceitos do Ensino Médio são voltados para a formação integral do aluno, com questões que perpassam a ética, a cidadania, as

tecnologias e a preparação para o Ensino Superior, também podemos visualizar com clareza a importância da Educação Física nesse contexto formativo.

Talvez, o foco do Ensino Médio em matérias que direcionam para a aprovação em vestibulares, seja por pressão dos pais ou da sociedade, acaba deixando em segundo plano disciplinas como a Educação Física. No entanto, a Educação Física enquanto disciplina curricular tem um objetivo muito nobre e importante para a vida adulta do cidadão, além de consolidar as políticas públicas de saúde. Ela não pode e não deve ser relegada.

Desde os tempos mais remotos, a Educação Física esteve presente na vida do homem, assumindo diferentes hábitos, formas, conceitos e nomes. Inicialmente por sobrevivência, desde a idade pré-histórica o homem pratica atividades como marchas, corrida, escalada e isso vai evoluindo até a Educação Física militarista, higienista, pedagoga e competitivista. No entanto, não devemos nos atentar somente aos métodos, pois a Educação Física também vem passando por muitas mudanças desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que legalizou a sua prática na escola (CHICATI, 2000). Para conhecimento, segue o texto da lei n. 9.394 referente a esse assunto:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – que tenha prole (BRASIL, 1996)

Retirando as exceções, como os alunos que trabalham seis horas ou mais por dia (por um provável desgaste); maiores de trinta anos, para evitar as desigualdades biológicas nas práticas; quando o aluno estiver no serviço militar ou similar onde já tenha obrigação de cumprir atividades pertinentes à Educação Física; por motivo de

doenças; ou alunos com filhos, todos estão submetidos ao registro de frequência e avaliações dessa disciplina, o que contraria a ideia de que a Educação Física no Ensino Médio seria facultativa, ou que não submeta os alunos a avaliações.

Figura 2 – Jovens praticando ginástica



Fonte: <http://www.novosite.ssps.org.br/arquivos/albums/5466/piramide-3a-serie-2.jpeg>

Assim comentam Oliveira *et al.* (2012) considerando que ao longo dos anos têm sido discutido se a Educação Física (EF) realmente tem importância no âmbito escolar, o que a legitima na escola, se ela é uma ciência ou não, qual o seu objeto de estudo, etc. Com a aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9.394 de 20/12/1996, a EF passou a ser normatizada e legalizada, sendo contemplada no artigo 26, § 3º, no qual consta que “a educação física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, e deve ser integrada à proposta pedagógica da escola e ajustar-se às faixas e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos”.

Uma outra questão na discussão em relação à importância da EF no Ensino Médio passa pelos aspectos motivacionais dos alunos para esta prática. Sobre essa temática, um estudo realizado por Chicati (2000) mostra que sim, existe motivação dos alunos para esta disciplina, porém os aspectos que afastam os alunos das aulas

de EF podem estar relacionados ao planejamento curricular da disciplina ao longo da Educação Básica e também à metodologia utilizada pelo professor:

Através desse estudo foi possível concluir que os alunos que hoje estão frequentando as aulas de Educação Física do ensino médio possuem uma carência de conteúdo, pois eles vêm tendo, desde o ensino fundamental, mais precisamente desde a 5ª série, com resquícios de 1ª à 4ª, o desporto como conteúdo mais ministrado, ou seja, a dança, a ginástica dentre outros conteúdos da Educação Física foram deixados num plano secundário e quase nem aparecem.

Quanto à metodologia utilizada, evidenciou-se ser pouco diversificada, com a maioria dos professores utilizando-se do estilo de ensino, através do comando e do ensino aberto, embora alguns alunos tenham colocado que “fazem o que querem nas aulas”. Esse tipo de atitude pode estar relacionada a uma confusão feita por muitos educadores, que acreditam que o ensino aberto se constitua em deixar o aluno fazer o que quer nas aulas quando, na realidade esse método baseia-se na solução de problemas lançadas pelo professor aos alunos (CHICATI, 2000, p. 103).

Dessa maneira, é notável que boa parte da possível descrença da comunidade escolar sobre a EF no Ensino Médio possa estar relacionada ao professor, seja por ele não obedecer aos conteúdos curriculares, ou ainda, por sua metodologia de ensino. Sabemos que é necessário que haja uma diversificação das atividades e dos assuntos relacionados à área para que o foco não fique somente em determinados esportes.

Devemos considerar o esporte como conteúdo curricular, podendo até ser considerado o “carro chefe” da disciplina, porém a variação de temas deve ser mais frequente nas aulas aplicando uma metodologia de sequência entre as etapas letivas. Vale lembrar que:

das disciplinas curriculares do ensino médio, a grande maioria apresentam um saber devidamente sistematizado que indicam claramente o que e como ensinar ao longo dos anos escolares, inclusive a Sociologia e a Filosofia, disciplinas que estavam nos currículos escolares, mas que por motivos políticos/ideológicos, saíram dos currículos, voltando, agora, no início dos anos 2000. A Educação Física e Artes são exemplos de disciplinas curriculares em que isso não ocorre (OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2012).

Assim, nós, enquanto professores de EF, dividimos a culpa com a organização deste currículo, pois não há um direcionamento e divisão de conteúdos como explana Santos *et al.* (2009) apud Oliveira, Silva e Santos (2012):

Apesar de a Educação Física ser justificada na escola pela LDB, percebe-se que a disciplina é marginalizada, discriminada, desconsiderada, chegando muitas vezes a ser excluída dos projetos pedagógicos de algumas escolas. Esse fato ocorre porque a Educação Física não está sendo trabalhada de forma coerente, por conta de práticas e conteúdos que não colaboram na educação dos indivíduos (SANTOS, 2009, apud OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2012).

O autor ainda complementa afirmando que a falta de clareza e organização por parte dos professores acerca do que deve ser ensinado nas aulas de EF fazem com que a disciplina avance no tempo, mas não com o tempo, utilizando-se ainda de um modelo tecnicista, de base militarista dos anos 1960 e 1970, que promove uma EF voltada para o treinamento esportivo, com professores atuando como treinadores e colecionadores de troféus e medalhas.

Provavelmente, essa dificuldade que a EF possui na Educação Básica está relacionada ao fato de que essa disciplina tem por objetivo a prática corporal, o que proporciona uma certa flexibilidade, mas também uma possível perda de conteúdo, pois pode-se direcionar a matéria conforme a região, a cultura ou os conhecimentos do docente.

27

Outra questão que impacta o trabalho docente é o espaço físico destinado para as aulas de EF, pois cada escola possui uma característica. Em algumas pode ser possível trabalhar a natação como modalidade esportiva e em outras isso pode não acontecer por não disporem de uma piscina. Certamente, na prática, com criatividade, o professor pode trabalhar a teoria com algumas adaptações, porém, sem o espaço físico e os materiais adequados, será de forma bem generalizada e resumida. Sendo assim, é muito difícil abordar os esportes de aventura como a prática do rafting, por exemplo.

As questões corporais e os espaços físicos são os propulsores da flexibilização das práticas da EF no ensino médio, dificultando a consolidação de um livro didático. O que se tem observado são livros didáticos direcionados para os aspectos da saúde e da teoria da disciplina, servindo não como um direcionador, mas como um apoio ao docente.

Apesar das dificuldades encontradas para a organização de conteúdos para a EF, devido a diversos fatores como a extensão territorial e pluralidade cultural, a apresentação de um currículo no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria

diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas de EF (OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2012).

Os autores acima trazem a discussão de Darido (2004) para complementar a reflexão sobre esses fatores:

Implementação de um maior número de conteúdos - o professor não restringiria sua aula à prática de uma determinada atividade esportiva, ensinando meramente a prática pela prática, a técnica pela técnica, mas sabendo “o que” deve ser ensinado para determinada série, o professor desenvolveria uma aula com objetivos específicos, que tragam sentido e significado para o aluno, ajudando assim no desenvolvimento e emancipação daquele indivíduo -; possibilidades de refletir sobre a própria prática; facilitar a transferência de alunos de uma escola para outra; melhoria no planejamento das atividades; melhores condições de aprendizagem (DARIDO, 2004 apud OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2012).

Em um estudo realizado por Pereira (1998) verificou-se as dificuldades de direcionar um livro didático para a EF, incluídos os casos de ausência de aula, nele foi constatado nove tipos de aulas diferentes nas escolas pesquisadas:

- Alunos sem aulas de EFE;
- O professor “solta” a bola e os alunos jogam;
- O professor organiza a turma em grupos e “solta” a bola;
- Práticas desportivo-recreativas múltiplas;
- Aula de aprendizado e prática desportiva;
- Aula de Ginástica e prática desportiva;
- Aula de EFE com caminhadas;
- Aulas somente com conteúdos ginásticos;
- Aula com testes motores;

Outras aulas também foram encontradas, porém com menos relevância: assistir a filmes com temas da EF, aulas teóricas e competições esportivas. O que mostra as diferentes possibilidades e metodologias, não levando em consideração a avaliação das aulas.

Indicação de Leitura

Para entender mais sobre o tema, leia o artigo *Nível médio de ensino: Aulas de Educação Física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar*.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/viewFile/153/139>. Acesso em: 07 de jul. 2022.

Essa variação acontece devido à dificuldade que existe em se “padronizar” as aulas de EF. Ao mesmo tempo, vemos a importância que tem o professor que é o grande responsável pela organização das atividades ao longo dos três anos que compõem o Ensino Médio.

Neste sentido, trazemos as considerações de Pereira (1994) apud Pereira e Silva (2004) sobre os conteúdos trabalhados pela EF no ensino médio:

Referenciando-se na terminologia do cotidiano escolar, no linguajar usual de professores e alunos do EM, classifica os conteúdos desenvolvidos regularmente na EF em práticos e teóricos. Os conteúdos práticos são desenvolvidos mediante a prevalência da exercitação motora dos escolares, em que, na interação corpo-mente, os maiores esforços são físicos, “esforços musculares”. Esses conteúdos, tradicionalmente os que num primeiro momento identificam as aulas de EF, aulas práticas, tipificam-se por ocorrerem ao ar livre, com os alunos realizando atividades motoras nas formas esportivas ou ginásticas. Os conteúdos teóricos desenvolvem-se quando os empenhos físicos ficam num plano inferior de solicitação, sendo privilegiados os esforços cognitivos, os “esforços mentais”. Os conteúdos teóricos, ao ocuparem determinados períodos de aulas ou toda uma aula de EF (aula teórica), privilegiam o ensino com explicações verbais, leituras, redações, desenhos, discussões, com ou sem o uso de alguma demonstração gestual ou recurso audiovisual (PEREIRA, 1994 apud PEREIRA; SILVA, 2004, p. 68-69).

29

Pereira nos mostra que a organização das aulas de EF pode ser feita em momentos teóricos e práticos, assim, direcionando o desenvolvimento motor e físico por meio das aulas práticas e o conhecimento e desenvolvimento cognitivo, (mesmo que seja sobre os movimentos), com as aulas teóricas.

Ainda complementando as estratégias de atividades, verificamos que no ensino da EF, na interação entre a cultura escolar e a cultura não-escolar, destaca-se a conhecida presença do esporte, pois esse faz parte das práticas culturais cotidianas e do imaginário popular. Além do prazer por sua prática, sua popularização também se relaciona com o espaço a ele destinado nos meios de comunicação. No atual estágio do modo de produção capitalista de economia globalizada, o esporte também está vinculado à indústria, comércio, serviços, e, podendo associar o prazer com a saúde, tem uma aceitação quase universal como componente da educação escolar (PEREIRA; SILVA, 2004).

Figura 3 – Alunos praticando esporte na aula de EF



Fonte: <http://www.procrie.com.br/wp-content/uploads/2014/06/MiniSG3.jpg>

É fácil notar que o esporte detém um papel de destaque na prática das atividades da disciplina de EF, talvez com uma responsabilidade única de tratar esse tema ao longo da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. Evidentemente, não cabe às aulas de EF despertar talentos atléticos para o alto rendimento, mas sob sua responsabilidade encontra-se o dever de ensinar a prática de uma forma prazerosa, que incentive um estilo de vida ativo, com conscientização para a vida adulta.

30

O esporte, diferentemente de outras formas culturais, é explicitamente mencionado na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), artigo 217. Vinculado à EF escolar, diversamente de outros conteúdos como ginástica, jogos ou dança, o esporte também é destacado no artigo 27, IV, da LDB (1996).

Conforme Kunz (1989), a ênfase no esporte escolar no Brasil acentuou-se a partir da segunda metade do século XX. Diversos estudos citam o esporte como conteúdo hegemônico da EF: Guedes e Guedes (1997), Azevedo (2001) e Darido (1999). Especificamente no RS, Pereira (1994 e 2003), dentre outros estudos, encontrou que os conteúdos esportivos e recreativos perfazem cerca de 70% de todos os conteúdos registrados nos diários de classe (PEREIRA; SILVA, 2004, p. 69).

Quando analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) na temática Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no que se refere à disciplina de Educação Física, percebemos que o próprio documento se apresenta

sem um direcionamento didático para essa área, não exigindo do professor uma conduta de conteúdo único, abrindo, assim, um leque de possibilidades. Diante disso, podemos dizer que o PCNEM não “engessa” as aulas e propicia uma flexibilidade no desenvolvimento do trabalho na sala de aula.

O Objetivo do PCNEM, segundo o próprio documento, quanto à Educação Física é reaproximar o aluno do Ensino Médio da disciplina, procurando fazer isso de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos (BRASIL, 2018).

Pensando na continuidade do que foi desenvolvido no Ensino fundamental, podemos constatar uma forte inclinação ao trabalho com os esportes e, principalmente, a mesma metodologia de ensino – a execução de fundamentos, seguida de vivências de situações de jogo. Contudo, é possível constatar em algumas escolas um aprofundamento tático das modalidades, o que nos dá a impressão de que o sentido da Educação Física passa a ser o comportamento estratégico durante a prática desportiva.

Essa especialização, no entanto, não se mostra eficaz pois, de certa forma, podemos dizer que só é possível “jogar taticamente” aquele que domina os fundamentos do jogo. Não conseguimos imaginar um sistema 4x2 no voleibol, se os alunos não internalizaram a recepção, o levantamento e a cortada. Tem-se então, a característica recreativa da maior parte das aulas no Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 33).

31

Desse modo, quando falamos em esporte, nota-se a dificuldade de generalizar as aulas de EF no Ensino Médio, pois vários fatores podem influenciar diretamente neste contexto, como as experiências dos alunos com a modalidade no Ensino Fundamental, a disponibilidade de materiais e espaço físico e também a destreza de cada aluno em relação a determinado esporte, uma vez que nunca teremos uma turma inteira capaz de jogar todas as modalidades em um nível satisfatório. Nesse contexto, o papel fundamental do professor é a de abordar várias e possibilitar o melhor aprimoramento possível.

Por outro lado, esse mesmo documento também apresenta propostas de temas transversais que devem ser trabalhados no ensino de EF como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. E, como conteúdos específicos da disciplina, temos: esporte, ginástica, jogos, lutas e dança, além de referências à saúde, à qualidade de vida e à aptidão física” (PEREIRA; SILVA, 2004).

Figura 4 – Jovens interagindo na aula de EF



Fonte: <http://www.procrie.com.br/wp-content/uploads/2014/06/MiniSG3.jpg>

32

Assim, nota-se que esses parâmetros ajudaram a clarificar as oportunidades de trabalho dentro da disciplina de EF, contribuindo para que haja um bom desenvolvimento do aluno. Ainda no PCNEM, vemos as competências e habilidades que devem nortear o ensino de EF no Ensino Médio, as quais devem ser estimuladas e que, ao final do curso, espera-se que os alunos tenham vivenciado e desenvolvido de forma satisfatória:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas.
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.

- Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.
- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.
- Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate.
- Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, área de grande interesse social e mercado de trabalho promissor.
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal (BRASIL, 2000, p. 42-43).

33

Mesmo abrindo o leque de atividades, o compromisso do professor de EF com o processo de ensino-aprendizagem é muito importante, pois ele é responsável por gerenciar os conteúdos a serem trabalhados e, ao mesmo tempo, tornar o aluno protagonista do seu processo de aprendizagem.

Para auxiliar neste contexto, o Ministério da Educação disponibilizou ainda um outro documento com “Orientações curriculares para o Ensino Médio”, que visa esclarecer os pontos de cada disciplina do Ensino Médio. Quanto à EF esse documento esclarece que:

A identidade da Educação Física, assim como a identidade de qualquer disciplina, é construída a partir de processos de negociação e disputa de valores, concepções e perspectivas. Como toda disciplina do currículo, a definição do papel da Educação Física dá-se a partir das negociações e das disputas que ocorrem entre seus profissionais, mas também por aquelas travadas por outros atores da escola (BRASIL, 2006, p. 217).

Entendendo a identidade da disciplina podemos partir para outros pressupostos que fazem parte desse processo, tais como a escola enquanto espaço sociocultural e o aluno como cidadão social.

Entender os alunos por meio dessa concepção significa superarmos uma certa visão estereotipada do conceito de “alunos”, buscando dar-lhe outro significado. O desafio é buscar entender esses alunos/as na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças e percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos e projetos de vida bastante peculiares (BRASIL, 2006).

ENCERRAMENTO

Finalmente, percebendo a EF como uma disciplina transversal e ao mesmo tempo temática, fica evidente a importância dessa disciplina, na qual facilmente podemos transversalizar e transitar por outros campos do conhecimento, facilitando o aprendizado e desenvolvimento do aluno enquanto um ser completo.

O que se espera é que os alunos do ensino médio tenham a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis. Ao realizarem a construção e vivência coletiva dessas práticas, estabelecem relações individuais e sociais, tendo como pano de fundo o corpo em movimento. Assim, a ideia é de que esses jovens adquiram maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica quando esses estiverem no papel de espectadores das mesmas. Espera-se, portanto, que os saberes da Educação Física tratados no ensino médio possam preparar os jovens para uma participação política mais efetiva no que se refere à organização dos espaços e recursos públicos de prática de esporte, ginástica, dança, luta, jogos populares, entre outros (BRASIL, 2006, p. 224-225).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**
BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**, v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 06 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acesso em: 06 de jul. 2022.

COSTA, Francisca Thais Pereira *et al.* **A História da profissão docente: imagens e Autoimagens**. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN /CAMEM, Mossoró, 2015.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

35

OLIVEIRA, R. P.; SILVA B. C.; SANTOS, L. D. Livro didático, organização curricular e Educação Física Escolar: notas preliminares. **Anais da IX Semana de Educação Física**, 10 a 13 de abril. 2012, p. 17. Disponível em: <http://9semanaedf.blogspot.com.br>. Acesso em: 20 de dez. 2017.

PEREIRA, Flávio Medeiros. Nível médio de ensino: Aula de Educação Física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Pensar a Prática**, p.136-155, jun./jul. 1998-1999. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/viewFile/153/139>. Acesso em: 14 de jan. 2018.

PEREIRA, Flávio Medeiros; DA SILVA, Adriane Correa da. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2004.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil (2010). **Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia**. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ZAZERI, A. C. **A importância da Educação Física para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.colegiometa.com/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-para-o-ensinomedio/#.VE2UcfnF9z8>. Acesso em: 6 ago. 2017.

Minicurso 04

PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS DO DOCENTE NA PÓS-PANDEMIA

Profa. Dra. Mara Regina Pacheco

Doutora em Estudos Literários pela UEL (2016), com bolsa CAPES. Mestre em Literatura e Práticas Culturais pela UFGD (2012), com bolsa CAPES. MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pela FGV (2019). Especialista em Ciências da Linguagem pela UEMS - Nova Andradina/MS (2008). Possui Graduação em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS (2001). É professora do curso de Letras/Inglês no Centro Universitário Filadélfia (UniFil) EaD desde 2018. Na Docência, tanto na UEMS (até 2010) e como na UniFil trabalha com as disciplinas: Língua Inglesa; Literaturas (Britânica, Americana, Portuguesa, Brasileira); Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas; Teoria da Literatura; e Metodologia Científica. Na Academia, desenvolveu pesquisa em Literatura Comparada; Estudos Literários e Culturais; e Oralidade na Literatura. Seus últimos trabalhos tratam dos temas: Inovações Disruptivas; Metodologias Ativas; Ferramentas Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, de Literatura, no desenvolvimento da leitura e na formação do leitor digital.

36

APRESENTAÇÃO DO MINICURSO COM OS OBJETIVOS

Este minicurso justifica-se pela necessidade de discussão por parte dos docentes sobre os impactos causados pela pandemia de Covid-19 na Educação e, mais relevante que isso, a urgência de se articular soluções para a promoção da recomposição da aprendizagem em defasagem dos alunos no pós-pandemia. Algumas hipóteses para a resolução de tal enfrentamento partem das propostas de dois estados que estão à frente dos demais, com seus Planos de Recomposição de Aprendizagem em andamento: Goiás e Mato Grosso do Sul.

Como objetivo geral, coloca-se os desafios do docente frente a essa tarefa, como aquele que é o agente executor desta missão: elaborar estratégias para recompor a aprendizagem em defasagem.

Como objetivos específicos, elenca-se algumas possibilidades de caminhos a serem percorridos a fim de atingir uma recomposição que seja eficiente e que

aconteça no menor período de tempo possível - apesar de entender que, muito provavelmente, isso levará anos para acontecer.

CONTEÚDO

INTRODUÇÃO

O evento da pandemia de coronavírus provocou um cenário estarrecedor de isolamento social, que exigiu uma rápida transição - mesmo sem aparato para tal em algumas regiões do país - para o ensino remoto, o que causou um enorme impacto no aspecto emocional de milhões de estudantes, educadores e suas famílias. A situação inusitada acabou por expor, com ainda mais ênfase, as fragilidades históricas dos sistemas educacionais da nação - já suscetíveis a situações de crises e fatores que afetam diretamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes (como greves, enchentes, situações de insegurança pública e outros).

O registro do panorama educacional atual mostra uma ampliação da desigualdade no desempenho educacional por todo o Brasil, o que maximiza os desafios ao potencial papel da escola na busca da garantia de aprendizagem de qualidade a todos, inclusive com garantias de equidade.

Quanto ao ensino remoto, que foi implementado em alguns locais do país com bons resultados, alcançou somente uma pequena parcela dos alunos, deixando de fora estudantes de famílias sem infraestrutura necessária para isso, até mesmo a um contexto domiciliar e comunitário menos favorável à aprendizagem.

Diante desse quadro, urge-se discutir a articulação de tempo (momento em sala para recompor a aprendizagem em defasagem sem deixar de seguir com o plano de ensino concernente aos objetos de conhecimento do ano corrente) e qualidade (sem deixar cair o rendimento dos demais objetos de conhecimento pertinentes ao ano que se cursa) para agilizar processos de ensino de recuperação das defasagens de aprendizagem.

1 DESAFIOS PARA O DOCENTE

Ao se compreender o desenvolvimento de cada estudante como um processo contínuo e não fragmentado, em apenas uma ou outra etapa escolar, fica evidente a necessidade de desenhar novos caminhos para garantir que a aprendizagem ocorra, mesmo que em período reduzido de tempo.

É notório que, para muitas redes de ensino, o calendário escolar (de 800 horas de trabalho pedagógico) é pesado, mas não há como perder tempo quando se trata de reduzir os prejuízos somatizados em relação à aprendizagem devido aos quase dois anos de pandemia. Urge um trabalho que se desenvolva na tentativa de amenizar as desigualdades resultantes das diferenças do aprendizado no contexto de cada um, e manter as oportunidades de avanços para todos.

O cenário de fortes desafios à aprendizagem já existente em muitas realidades brasileiras, foram acentuadas com a chegada do coronavírus, maximizando ainda mais a situação deficiente, e ampliando as lacunas da aprendizagem.

Grosso modo, o principal desafio que se ergue diante de um plano que almeja recompor a aprendizagem em defasagem é a articulação, como foi mencionado na introdução, do tempo disponível para o desenvolvimento de tal projeto e a qualidade do serviço que será executado. Para que isso aconteça, políticas públicas devem ser elaboradas, um diagnóstico claro deve ser levantado, e planejamentos objetivos devem ser erigidos para se desenvolver ações específicas — explicitando “o quê”, “como”, “quando”, “quem”, como forma de monitoramento de indicadores e metas, avaliação e resultados esperados. Essas políticas públicas orientarão no desdobramento de práticas pedagógicas efetivas em sala de aula, tudo isso sendo realizado a partir de um acolhimento seguro e responsável por parte da comunidade escolar no retorno às aulas presenciais, com cuidado atento e especial aos sentimentos e emoções dos discentes.

2 RECOMPOSIÇÃO *VERSUS* RECUPERAÇÃO

Em uma entrevista, a gerente de Produção de Material para o Ensino Médio da Seduc, Vanuse Batista, esclareceu que a recomposição da aprendizagem é diferentemente de recuperação, uma vez que recompor carrega a ideia de

desenvolvimento de conhecimentos essenciais dos anos escolares anteriores que o estudante deveria ter tido, mas não teve devido ao episódio da pandemia. Nas palavras de Batista: “Na pandemia, as redes do Brasil inteiro tiveram que fazer adaptações no currículo, ou seja, priorizar as habilidades mais importantes, porque não tinha como trabalhar tudo” – argumentou, referindo-se à dificuldade de acesso às aulas remotas e aproveitamento do conteúdo em regime não presencial.

Já com a retomada total das aulas presenciais em 2022, grande parte das Secretarias precisaram adaptar o calendário escolar e incluir períodos de recomposição para possibilitar aos alunos a continuidade dos estudos. Ainda segundo Batista: “Se o estudante não desenvolver habilidades menos complexas, não adianta o professor trabalhar com ele outras habilidades mais complexas, porque não tem como, do ponto de vista da gradação do conhecimento”, enfatizou.

Sendo encarada como a “prioridade escolar do momento”, a recomposição da aprendizagem, além de ajudar no combate à evasão escolar, auxilia na equiparação da aprendizagem entre os estudantes, afirma Alessandra Oliveira, gerente de Produção de Material do Ensino Fundamental. Segundo ela, a recomposição da aprendizagem deve ser a ação prioritária das escolas em 2022: “Essa é a ação mais importante da escola neste momento, para que o resultado que a gente tanto espera seja alcançado – a aprendizagem efetiva”, defendeu.

Há ainda uma outra terminologia que pode ser erroneamente confundida com a recomposição que é a ideia de “reforço escolar”, que apesar de parecer semelhantes, em termos práticos, trata-se de iniciativas bastante diferentes, esclarece a diretora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Carlos, Alessandra Marques da Cunha Lopes. Segundo sua colega, coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Básico, Juliana Mendes de Oliveira:

Em uma situação comum, a escola oferece o reforço quando uma criança frequentou regularmente a escola, o professor deu o conteúdo completo, realizou todas as atividades, mas, mesmo assim, ela apresenta dificuldade. No caso da Recomposição, levamos em consideração que a criança não teve um ensino regular em 2020 e 2021. Logo, é preciso trabalhar esses prejuízos para continuar a sua trajetória pedagógica, tendo em vista que um conteúdo é necessário para que se possa aprender outro mais complexo, e assim por diante (OLIVEIRA, 2022).

Ainda de acordo com Oliveira (2022), mesmo com a efetiva colaboração dos familiares e o comprometimento dos professores com o ensino ofertado aos

estudantes em 2020 e 2021, diversas barreiras prejudicaram o ensino a distância. Pode-se citar como exemplos a falta de infraestrutura digital em muitos lares, como acesso a computadores e à internet, além de tempo disponível por parte dos pais para mediar o processo de aprendizagem.

Uma situação bastante caótica é o caso das crianças que passaram da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I em 2020 e agora frequentam presencialmente o ambiente escolar pela primeira vez, exatamente no momento mais importante do processo de alfabetização e aprendizados diversos.

Mediante a todos esses obstáculos, a escola ganha contornos ainda mais importantes com a retomada do ensino regular presencial, destaca Oliveira (2022), ao afirmar que "A escola deverá acolher a criança e, mediante uma avaliação diagnóstica, flexibilizar o currículo para que ela se aproprie das habilidades prejudicadas pela pandemia e possa seguir sua caminhada pedagógica até a conclusão do Ensino Básico".

3 PIONEIROS NA IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM

40

Com o objetivo de apoiar os professores, a Seduc de Goiás produziu e enviou às escolas materiais didáticos complementares para o período de recomposição de aprendizagem. O plano foi dividido em 4 períodos, distribuídos ao longo do ano letivo, tendo como objetivo desenvolver conhecimentos essenciais dos últimos dois anos escolares, nos quais as aulas presenciais foram suspensas. Assim, o plano visa preencher lacunas de aprendizagem deixadas pela pandemia. O cronograma do estado relativo ao Plano de Recomposição da Aprendizagem teve seu primeiro momento em fevereiro deste ano. Já entre os dias 16 e 31 de maio, as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio de Goiás adentraram ao segundo período de recomposição, com atividades de todos os componentes curriculares, especialmente de Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, a gerente de Produção de Material para o Ensino Fundamental da Seduc, Alessandra Almeida, as aulas e demais materiais que compõem o *Ser Goiás*, que contemplam as habilidades previstas no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado). Segundo Almeida:

Esse material pode ser utilizado no dia a dia da sala de aula, uma vez que ele atende o corte temporal e é elaborado a partir do nosso currículo. Ele pode ser utilizado em atividades para casa, atividades no contraturno escolar ou durante os períodos de recomposição da aprendizagem que acontecerão durante o ano letivo de 2022 (ALMEIDA, 2022).

Grosso modo, esse material, produzido em videoaulas com duração de até 15 minutos, foi disponibilizado para educadores e alunos da rede pública estadual de Educação no início de março através da plataforma *Ser Goiás*.

Uma das novidades do *Ser Goiás* é a geração de um feedback instantâneo para os alunos, disponibilizado em forma de um relatório de percentual de acertos.

Na prática, funciona assim: o estudante assiste a videoaula na aba do *Ser Goiás*, no período solicitado pelo professor e, ao fim da aula, deve responder um Quiz com perguntas sobre o conteúdo apresentado. O aluno responde o Quiz e, ao fim do questionário, recebe um feedback com a sua porcentagem de erros e de acertos. A gerente de Produção de Material da Seduc detalha a ação:

Esse quiz já mostra para o aluno, de imediato, qual foi o seu desempenho. Ele termina de responder o quiz e já recebe um relatório de desempenho, onde ele consegue ver sua porcentagem de acertos. A partir daí, ele pode optar por tentar novamente ou seguir para a próxima aula (ALMEIDA, 2022).

41

A ideia é que esse feedback, no entanto, não fique restrito aos estudantes. A previsão é que, posteriormente, os quizzes possam ser utilizados como uma das ferramentas de verificação da aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino, gerando relatórios periódicos de acesso e de desempenho para a Coordenação Regional de Educação (CRE).

Como as ações empreendidas por Goiás, outro estado, Mato Grosso do Sul, também saiu à frente com a implantação de um Plano de Recomposição da Aprendizagem, encabeçado pela SED (Secretaria de Estado da Educação). O PRA-MS (Plano de Recomposição das Aprendizagens) foi desenvolvido como parte do plano pedagógico para o ano letivo de 2022, na tentativa de recuperar as perdas com ensino remoto e híbrido durante a pandemia. No PRA viabiliza-se atividades com os conteúdos essenciais dos anos anteriores para os alunos e também avaliações diagnósticas que apontam as habilidades em defasagem, seguidas de aulas de nivelamento no período normal de aula, concomitante aos novos objetos de

conhecimento de cada turma. O PRA/MS é destinado a todos os estudantes da rede estadual de ensino e traçará estratégias de intervenção na aprendizagem e de consolidação de habilidades consideradas relevantes para a vida e trajetória escolar do estudante, com o intuito de reduzir as desigualdades de aprendizagem entre os estudantes da rede estadual de ensino do estado.

No PRA/MS, a recomposição da aprendizagem acontecerá de forma presencial, podendo incluir metodologias de ensino online, cujo acompanhamento acontecerá pela gestora de cada escola - composta pelo diretor, diretor-adjunto coordenador e corpo docente escolar, bem como por um coordenador específico constituído para o projeto - em cada uma das unidades de ensino do estado.

De acordo com as diretrizes da SED/MS, “o projeto visa recompor conteúdos programáticos não aprendidos pelos estudantes durante a pandemia, além de proporcionar um diagnóstico em relação ao nível de conhecimento do estudante, por área de conhecimento, possibilitando ao professor, uma reanálise dos planejamentos, de modo a atender a real necessidade do educando”. Dessa maneira, o Plano de Recomposição da Aprendizagem da Unidade Escolar contará com diversas ações durante o ano de 2022: aplicação de simulados, gincanas pedagógicas, projetos de leitura, produção textual e atividades multidisciplinares, dentre outros.

42

Para citar um exemplo prático de como as escolas estão desenvolvendo seus Planos de Recomposição da Aprendizagem, pode-se citar o caso da Escola Estadual Porto Vilma, localizada em Deodápolis/MS, que realizou em 28/04/2022, o 1º Simulado Geral para Recomposição da Aprendizagem, ponto de partida inicial da instituição de ensino para ajudar a definir quais conteúdos programáticos não foram aprendidos pelos alunos durante a pandemia. O simulado, além de proporcionar um diagnóstico em relação ao nível de conhecimento dos discentes, por área de conhecimento, possibilita ao professor, uma reanálise dos planejamentos, de modo a contemplar a necessidade real de cada educando, conduzindo o professor diretamente às lacunas dos déficits de aprendizagem e a trabalhar com vistas a superar esses déficits.

Mencionando ainda outro tipo de deliberação que concorre a favor do Plano de Recomposição da Aprendizagem no estado sul-mato-grossense, é a readequação do Projeto Político Pedagógico das escolas, a fim de incluir o PRA e suas práticas inovadoras no documento escolar, destacando-se a inserção do Programa de

Recomposição da Aprendizagem e atualização dos conceitos de avaliação. De acordo com o diretor da Escola Estadual Porto Vilma, Givaldo Santos Oliveira:

Temos a certeza de que muita coisa ainda precisa ser feita, estamos caminhando para momentos ímpares na vida dos nossos estudantes, colocando-os de frente com a realidade, e, ainda, preparando-os para a convivência diária com as adversidades. Porém, de forma mais preparada (OLIVEIRA, 2022 apud GOMES JUNIOR, 2022).

O movimento que se estabeleceu no estado, por meio das ações do Governo, junto à Secretaria de Educação e Gestão Escolar, os professores e comunidade escolar estão construindo caminhos para que os estudantes da Rede Estadual de Educação recuperem o conhecimento cognitivo perdido devido à pandemia.

A Equipe pedagógica da Escola Estadual Porto Vilma relata entusiasmo diante dos desafios propostos pela escola aos estudantes e almeja manter diálogo profícuo com a família para construção de uma parceria de sucesso. Intenta-se “colocar o aluno como o verdadeiro protagonista de suas ações, com o objetivo de garantir aprendizagem a todos” - enfatizam os coordenadores pedagógicos, Cláudio Nascimento e Maria Aparecida de Oliveira da Silva. Para concluir, o diretor Givaldo Santos Oliveira completa: “sempre que necessário, novas práticas e ações que garantam rendimento aos nossos estudantes, serão implementadas”. Ou seja, o caminho construído pode ir se alterando na observação da evolução e desempenho dos alunos com vias à recomposição da aprendizagem.

43

Indicação de Vídeo

Assista ao vídeo (5:42) intitulado: *Perdas de aprendizagem durante a pandemia: como recuperar? O que fazer? Como avaliar os alunos?*, de Alfa e Beto

ENCERRAMENTO

Diante de tudo o que foi colocado acima, como os exemplos das ações a fim de recompor a aprendizagem, nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, devemos tomá-los como referência para todos os demais Estados da Federação. Ou seja, em resposta aos problemas emergentes no contexto de ensino e de aprendizagem dos estudantes das redes estaduais de Goiás e Mato Grosso do Sul,

que muito provavelmente se assemelham aos demais estados, foram advindos e agravados pela suspensão das atividades escolares presenciais em função da pandemia de Covid-19. Deste modo, nada impede que tais Planos de Recomposição das Aprendizagens possam ser usados por outros com o foco na equidade educacional e na recomposição de habilidades essenciais e estruturantes.

Ambos os planos compõem um conjunto de estratégias que visam à redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes da rede pública estadual por meio da consolidação de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do aluno, uma vez que são habilidades que fornecem o suporte para que seja possível avançar na aprendizagem dos componentes de área e sobre as quais os componentes curriculares se fundam. Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, a qual dispõe, em seu art. 12, V, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, e considerando a necessidade de oferecer oportunidades e mecanismos que visem garantir a aprendizagem dos estudantes e a diminuição da defasagem escolar, propõe-se ações voltadas para o Plano de Recomposição das Aprendizagens. Dessa forma, a Matriz de Habilidades Essenciais disponibiliza-se como um documento norteador das ações que têm sido desenvolvidas tendo em vista a recomposição das aprendizagens e que podem ser usadas como referência para aqueles docentes que estão buscando alternativas e possibilidades de trabalho com a recomposição da aprendizagem com seus alunos nas tantas escolas espalhadas por todo o país.

44

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alessandra. **Secretaria Estadual de Educação – SED**. 04 de mar. 2022. Governo de Goiás lança sistema de recuperação de aprendizagem para estudantes do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/noticias/4412-governo-de-goias-lanca-sistema-de-recuperacao-de-aprendizagem-para-estudantes-do-ensino-fundamental.html?highlight=WyJyZWVnbXBvc2lcdTAwZTdcdTAwZTNvll0=>. Acesso: 07 jun. 2022.

BATISTA, Vanuse. **Secretaria Estadual de Educação – SED**. 29 de mai. 2022. Plano de Recomposição da Aprendizagem atenua impactos da pandemia. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/servico/44-educacao/127329->

plano-de-recomposi%C3%A7%C3%A3o-da-aprendizagem-na-rede-p%C3%BAblica-atenua-impactos-da-pandemia.html. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2022.

GAMARRA, Jhefferson. **Campo Grande News**. Educação institui plano de recomposição de aprendizagens na rede estadual. 03 de mai. 2022. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/educacao-institui-plano-de-recomposicao-de-aprendizagens-na-rede-estadual>. Acesso em: 03 jun. 2022.

GOMES JUNIOR, Adersino Valensoela. **Portal do Governo de Mato Grosso do Sul**. 01 de maio. 2022. EE Porto Vilma realiza 1º Simulado Geral para Recomposição da Aprendizagem. Disponível em : <http://www.ms.gov.br/ee-porto-vilma-realiza-1o-simulado-geral-para-recomposicao-da-aprendizagem/>. Acesso em: 03 jun. 2022.

OLIVEIRA, Juliana Mendes. **Prefeitura de São Carlos/ ACidade ON**.

Recomposição da aprendizagem x Reforço escolar. 26 de abr. 2022. Disponível em: <https://www.tudoep.com/especiais/educa-mais-cast/NOT,0,0,1756105,recomposicao-da-aprendizagem-x-reforco-escolar.aspx>. Acesso em: 03 jun. 2022.

WEBINAR

1ª Webinar

RODA DE CONVERSA COM ALUNOS-ESTAGIÁRIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS, PROFESSORES SUPERVISORES E MEMBROS DAS ESCOLAS QUE SÃO CAMPO DE ESTÁGIO

Andressa Dias Carvalho

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2016). Atualmente, é docente e coordenadora dos cursos de Pedagogia, Letras-Literatura e Letras-Inglês do Centro Universitário Filadélfia (UniFil). Foi coordenadora dos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras UniFil – EaD, tendo atuado também como coordenadora pedagógica e docente na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) nas cidades de Londrina e Ibiporã. Possui experiência na Educação Infantil, Formação de Docentes (Magistério) e Ensino Superior. Também é autora de materiais didáticos para a EaD da UniFil.

47

Andresa Ramos Rodolpho Marques

Formada pelo Centro Universitário Filadélfia - UniFil no curso de Pedagogia Formação para Educação Infantil (2003-2007). Pós-Graduada pela Universidade Estadual de Londrina - UEL em Metodologia da Ação Docente (2008-2010). Área de atuação: 10 anos na Educação Infantil, 2 anos na Escola IEEL de Londrina no curso de Magistério. Atualmente é coordenadora de estágio do curso de Pedagogia Ead da UniFil.

Cíntia Pereira dos Santos

Mestre em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Londrina (2016). Especialista em Metodologias no Ensino de Língua Inglesa, Práticas Bilíngue, Ensino de Português para Estrangeiros e Design Instrucional. Possui Graduação em Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina (2009). No ano de 2017, foi professora substituta do Magistério Superior em Língua Inglesa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Cornélio Procópio, onde foi aprovada em primeiro lugar com a média final

de 94,95 pontos no processo seletivo referente ao edital nº 001/2017 - PS-CP. É certificada com o TESOL/TEFL pela Bridge TEFL (Texas-EUA). Possui vivência de 6 meses no exterior quando esteve no sul da Europa. É autora de materiais didáticos sobre e para o ensino de Língua Inglesa. Atuou como revisora de materiais didáticos para o PNLD 2021. É pesquisadora da área de metodologias, ferramentas e novas tecnologias para o ensino da Língua Inglesa. Atualmente, é coordenadora do curso de Letras-Inglês EaD da UniFil e professora EaD de Língua Inglesa na Unopar/Anhanguera - Londrina.

Lioni de Oliveira Souza Junior

Graduando do curso de Letras-Inglês.

Juliana Antico Rocha

Graduanda do curso de Pedagogia.

Roda de conversa com alunos-estagiários dos cursos de Licenciaturas, coordenação de estágio, professores supervisores e membros das escolas que são campo de estágio.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=loWR4xzRhS0&feature=youtu.be>

2ª Webinar

O RACISMO ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL, INTERPESSOAL E INTERNALIZADO: O QUE SÃO? COMO LIDAR?

Hernani Pereira dos Santos

Professor Assistente na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Campus Londrina. Doutor e Mestre em Psicologia pelo programa de Pós-graduação (PPG) em Psicologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Assis (UNESP/Assis). Possui Especialização em "Filosofia Moderna e Contemporânea: Aspectos Éticos e Políticos" (2013) e Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (Bacharel em 2011 e Formação de Psicólogo em 2012). Tem experiência em pesquisa, ensino e extensão com ênfase no campo da clínica fenomenológico-existencial, considerando sua interface com problemas históricos e filosóficos e com questões sociais contemporâneas, como, por um lado, a "crise atencional" (relacionada a modos de ser hipervigilantes e otimizados) e a demarcação desta com o diagnóstico de TDAH e, por outro, os atravessamentos raciais na ação clínica do psicólogo. No ano de 2013, obteve o terceiro lugar do Prêmio Monográfico "César Ades: Desafios para o futuro da Psicologia", na categoria Estudante, com o trabalho "Cientificismo como obstáculo à compreensão ético-política da psicologia: limites, problemas e alternativas", no subtema "Contribuições da Psicologia na construção do conhecimento no século XXI". E, em 2021, foi contemplado com o prêmio "Excelência no ensino", da PUCPR.

49

Amanda Crispim Ferreira

Doutora em Letras pela UEL (2020), onde desenvolveu sua pesquisa sobre os poemas da escritora Carolina Maria de Jesus. É mestre em Estudos Literários pela UFMG (2013), onde desenvolveu pesquisa em torno do conceito de escrevivência e memória afro-brasileira, a partir da produção das escritoras Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. Possui especialização em Libras e Educação para Surdos (2022). É Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina (2010) e também possui Habilitação Opcional em Língua e Cultura Francesa (2010) pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas em torno de Literatura brasileira de autoria negra, Literatura brasileira de autoria de mulheres negras, Educação antirracista e relações etnicorraciais, Educação para diversidade e inclusiva. Atualmente, é professora do Ensino Superior, integrando o corpo docente dos Cursos de Letras EaD da Universidade Pitágoras Unopar (UNOPAR) e da

Universidade Anhanguera Uniderp (UNIDERP). Também atua na educação básica, como professora substituta de Língua Portuguesa e de Literatura do Instituto Federal do Paraná – Campus Londrina-PR. Além disso, compõe o Conselho Editorial responsável pela publicação da obra completa de Carolina Maria de Jesus, na editora Companhia das Letras.

Cíntia Pereira dos Santos

Mestre em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Londrina (2016). Especialista em Metodologias no Ensino de Língua Inglesa, Práticas Bilíngue, Ensino de Português para Estrangeiros e Design Instrucional. Possui Graduação em Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina (2009). No ano de 2017, foi professora substituta do Magistério Superior em Língua Inglesa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Cornélio Procópio, onde foi aprovada em primeiro lugar com a média final de 94,95 pontos no processo seletivo referente ao edital nº 001/2017 - PS-CP. É certificada com o TESOL/TEFL pela Bridge TEFL (Texas-EUA). Possui vivência de 6 meses no exterior quando esteve no sul da Europa. É autora de materiais didáticos sobre e para o ensino de Língua Inglesa. Atuou como revisora de materiais didáticos para o PNLD 2021. É pesquisadora da área de metodologias, ferramentas e novas tecnologias para o ensino da Língua Inglesa. Atualmente, é coordenadora do curso de Letras-Inglês EaD da UniFil e professora EaD de Língua Inglesa na Unopar/Anhanguera - Londrina.

50

CONTEÚDO

APRESENTAÇÃO DO CURSO COM OBJETIVOS

Considerando a realidade sociocultural brasileira, é possível afirmar que o racismo molda formas de pensar, de agir e de sentir de diferentes indivíduos (ALMEIDA, 2018). Embora, normalmente, costumemos pensar no racismo a partir das agressões verbais ou físicas que são dirigidas por um indivíduo a outro, depois de uma análise mais detalhada da questão, este hábito se revela como muito mais complexo: está na forma como as empresas ou organizações ditam normas de conduta para seus funcionários ou clientes, está nas crenças preconceituosas que funcionários da educação ou da saúde pública sustentam a respeito das populações que são por eles atendidos e está, ainda, na forma como as próprias vítimas tendem

a construir a sua autoimagem (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017), (LIMA; VALA, 2004) e (MÄDER, 2016). Dito isso, este curso tem por proposta:

- Apresentar os diferentes conceitos e formas de racismo (estrutural, institucional, interpessoal e internalizado);
- Analisar as principais formas de lidar com eles, em termos legais, institucionais, grupais e individuais;
- Promover uma discussão sobre a ocorrência das diferentes formas de racismo no cotidiano brasileiro e em diferentes contextos institucionais (educação, saúde, empresas e família).

INTRODUÇÃO

O fenômeno do racismo tem longas e profundas raízes na história de construção da sociedade brasileira. Em razão de seu percurso de formação, o racismo passou a fazer parte das instituições brasileiras: desde o governo até as organizações públicas de saúde e de ensino e também as instituições privadas, como as empresas. Não muito distante de ideias descabidas que foram defendidas, por exemplo, no século XIX e no início do século XX que associaram o negro a uma espécie inferior de ser humano, o preconceito racial brasileiro discrimina o indivíduo negro, o coloca em uma posição inferior perante o branco e o faz de maneira, muitas vezes, sutil, mas com efeitos práticos na realidade. Assim, é possível afirmar que o racismo molda formas de pensar, de agir e de sentir de diferentes indivíduos (ALMEIDA, 2018).

Dessa forma, o racismo à brasileira é bastante complexo (LIMA; VALA, 2004). Ele ocorre nas relações interpessoais e se manifesta como agressões verbais ou físicas dirigidas por um indivíduo a outro. Ele também ocorre na forma como as empresas ou organizações ditam normas de conduta para seus funcionários ou clientes, está nas crenças preconceituosas que funcionários da educação e da saúde pública sustentam a respeito das populações que são por eles atendidos e está, ainda, na forma como as próprias vítimas tendem a construir a sua autoimagem. Estes são, respectivamente, o racismo interpessoal, institucionalizado e internalizado (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

Com isso, justifica-se a importância de um curso que apresente os diferentes conceitos e formas de racismo (estrutural, institucional, interpessoal e internalizado);

analise as principais formas de lidar com eles, em termos legais, institucionais, grupais e individuais; e promova uma discussão sobre a ocorrência das diferentes formas de racismo no cotidiano brasileiro e em diferentes contextos institucionais (educação, saúde, empresas e família).

DESENVOLVIMENTO

O racismo é um fenômeno que estrutura as relações sociais na sociedade brasileira desde os primórdios da colonização de seu território, posto que a maior parte da mão de obra escrava utilizada desde estes primeiros momentos era composta de negros escravizados trazidos da África. Após a abolição da escravidão, contudo, a situação social do negro na sociedade brasileira não apresentou melhora. Pelo contrário, o que se observou foi um adensamento de sua miséria econômica e social devido à ausência de programas de governo voltados à promoção de sua inserção e integração à sociedade brasileira que estava em pleno desenvolvimento.

Desprovido de condições materiais, mas liberto, o indivíduo negro passou a vender a sua mão de obra por salários ínfimos em posições de trabalho degradantes e insalubres (HASENBALG, 1979). Com a necessidade de se aproximar dos centros urbanos para buscar postos de trabalho, mas sem as condições de vida necessárias para desenvolver-se naqueles territórios, o que se passou a observar foi a maior ocupação da população negra em moradias irregulares e em espaços marginalizados sem a mínima infraestrutura, um correlato de sua posição social.

Para além de toda a divisão social que caracteriza estruturalmente a sociedade brasileira em termos de classe trabalhadora e burguesa, nota-se a existência de uma hierarquização outra dentro da própria classe trabalhadora que subjugava o indivíduo negro ao papel de subalternidade (HASENBALG, 1979). Seu capital social é, logo de início, estimado como menor do que o de um indivíduo branco que ocupa a mesma posição em termos de classe social, ou até mesmo o mesmo estrato socioeconômico. Não é, portanto, sem razão que indivíduos negros em ascensão social – que fazem a passagem de um ponto inferior para um ponto mais alto dentro desta hierarquia interna de classe – encaram uma série de conflitos psíquicos, dentre os quais, de maneira mais saliente, aqueles nos quais são vistos por si mesmos como insuficientes ou incompetentes para uma sociedade dentro da qual não são reconhecidos como

sujeitos (SOUZA, 1983). Da mesma forma, outras manifestações de racismo tendem a consolidar a posição de subalterno do indivíduo negro no interior desta hierarquia e reproduzem, assim, uma ideologia que está incrustada em nossa cultura.

Indicação de Leitura

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

Indicação de Vídeo

Documentário Abolição (1988), dirigido por Zózimo Bulbul.

BULBUL, Zózimo. Abolição. Youtube, 13 de maio 2022.

<https://youtu.be/hm4MKGxQVqc>

ENCERRAMENTO

A realidade social brasileira é repleta de contradições, as quais têm efeitos diretos sobre os indivíduos e podem produzir segregação e sofrimento psíquico. Este curso trouxe reflexões sobre as diferentes formas de racismo e os conceitos que são a elas aplicáveis, a fim de permitir reconhecer a diversidade deste comportamento e sua complexidade que ocorre em diferentes níveis sociais: desde o indivíduo na relação com ele mesmo (internalizado), na relação com o outro (interpessoal), na relação com as organizações e instituições (institucional) e com a estrutura social e a cultura (estrutural). Ao mesmo tempo, este curso forneceu recursos para que sejam pensadas formas de enfrentamento ao racismo, tais como o recurso a leis, a instituições específicas, a formações grupais que auxiliam e servem como apoio e recursos do próprio indivíduo para lidar com o assunto. Ao fim, o curso também permitiu uma discussão sobre o cotidiano brasileiro e como nele ocorrem diferentes formas de racismo nos mais diversos contextos institucionais, como as instituições de saúde, de educação, as empresas e a própria família.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais**: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os. Brasília: CFP, 2017.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

MÄDER, B. J (org.). **Caderno de psicologia e relações étnico-raciais**: diálogos sobre o sofrimento psíquico causado pelo racismo. Curitiba: CRP-PR, 2016. Disponível em: https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/AF_CRP_CadernoEtnico_Social_pdf.pdf. Acesso em: 05 de jul. 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Título: O racismo em sala de aula

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ipk5jymlwxM>

3ª Webinar

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NAS LICENCIATURAS

Adriana Giarola Ferraz Figueiredo

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (2013) com a tese "Os domínios da intimidade: o privado e o público nas crônicas de Rachel de Queiroz". Mestre em Letras (2007), Especialista em Literatura Brasileira (2002) e Graduada em Letras (1999) pela Universidade Estadual de Londrina. Áreas de pesquisa e de atuação: crônica, intimidade, literatura contemporânea, Rachel de Queiroz; Educação a Distância: ambiente virtual de aprendizagem, fórum de discussão; Leitura: estratégias, suportes, competências, habilidades e Enade.

Cíntia Pereira dos Santos

Mestre em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Londrina (2016). Especialista em Metodologias no Ensino de Língua Inglesa, Práticas Bilíngue, Ensino de Português para Estrangeiros e Design Instrucional. Possui Graduação em Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina (2009). No ano de 2017, foi professora substituta do Magistério Superior em Língua Inglesa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Cornélio Procopio, onde foi aprovada em primeiro lugar com a média final de 94,95 pontos no processo seletivo referente ao edital nº 001/2017 - PS-CP. É certificada com o TESOL/TEFL pela Bridge TEFL (Texas-EUA). Possui vivência de 6 meses no exterior quando esteve no sul da Europa. É autora de materiais didáticos sobre e para o ensino de Língua Inglesa. Atuou como revisora de materiais didáticos para o PNLD 2021. É pesquisadora da área de metodologias, ferramentas e novas tecnologias para o ensino da Língua Inglesa. Atualmente, é coordenadora do curso de Letras-Inglês EaD da UniFil e professora EaD de Língua Inglesa na Unopar/Anhanguera - Londrina.

Andressa Dias Carvalho

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2016). Atualmente, é docente e coordenadora dos cursos de Pedagogia, Letras-Literatura e Letras-Inglês do Centro Universitário Filadélfia (UniFil). Foi coordenadora dos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras UniFil – EaD,

tento atuado também como coordenadora pedagógica e docente na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) nas cidades de Londrina e Ibiporã. Possui experiência na Educação Infantil, Formação de Docentes (Magistério) e Ensino Superior. Também é autora de materiais didáticos para a EaD da UniFil.

Eliza Adriana Sheuer Nantes

Doutora e mestre em Estudos da Linguagem, Especialista em Língua Portuguesa, Inovação e Tecnologias na Educação e em Design Instrucional. Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Titular da UNOPAR do Curso de Graduação em Letras e dos Programas de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (PPGENS/UNOPAR) e do Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá (UNIC). É professora supervisora do PIBID e membro do Grupo de Pesquisa Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem. Coordena o projeto de pesquisa “Ensino, tecnologia e linguagens: uma investigação dos aspectos teóricos e metodológicos para promoção dos letramentos digitais” (UNOPAR/IC-FUNADESP). Áreas de pesquisa: multiletramentos, letramentos digitais, educação a distância, gêneros discursivos e sequência didática.

56

Eliane Provate Queiróz

Doutoranda em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Mestre em Estudos da Linguagem (área específica de formação do professor de língua inglesa) pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Especialista em TESOL- *Teaching English to Speakers of other Languages*. Graduada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Paranaense (2000). É professora QPM da Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná. Atuou no Núcleo Regional de Educação de Londrina, na função de Técnica Pedagógica de Línguas Estrangeiras Modernas e CELEM e também na implementação de ações de formação para o docente em serviço. Atualmente, atua como Técnica Pedagógica na Seed-PR desenvolvendo currículo de Língua Inglesa para o Novo Ensino Médio e formação de professores da rede estadual de ensino. Áreas de pesquisa: ensino de Língua Inglesa na perspectiva da BNCC e formação de professores, Letramentos Digitais e Multiletramentos.

Título: A Base Nacional Comum Curricular – BNCC nas Licenciaturas

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=6ncl6eZQj4g>

RESUMOS ACADÊMICOS

Resumos Acadêmicos

REFLEXÕES ACERCA DA CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Giuliana Rodrigues de Camargo

Pedagogia, UniCesumar, Londrina (PR)

Dayse de Souza Lourenço Simões

Orientador, Doutora, Pedagogia, UniCesumar, Londrina (PR). lourenco@gmail.com

RESUMO

O presente estudo propõe-se refletir acerca da produção cultural infantil no contexto escolar. Essa pesquisa torna-se crucial para elucidar a compreensão sobre como ocorre à desvalorização da produção cultural infantil nos âmbitos escolares. Para isso fez-se necessário descrever os conceitos de cultura, infância e produção cultural infantil a fim de ruminar o papel da escola no incentivo a essa produção cultural. Respalda-se nas ideias de autores como Philippe Ariés, Corsaro e Friedmann e com aporte teórico na sociologia da infância. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico feito a partir de revisões literárias para validar todas as informações descritas. Espera-se que este estudo apresente porque a criança não é valorizada como produtora de cultura no contexto escolar e como a escola e o professor podem proporcionar incentivos a esse desenvolvimento que ocorre diariamente. Acredita-se que é necessário que a escola conscientize-se das necessidades do contexto em que atua para conseguir estabelecer uma relação de valorização da criança como protagonista do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social e promover melhores experiências através do processo de aprendizagem levando em consideração as particularidades de cada comunidade e respeitando sua cultura, estima-se que com isso o ambiente escolar possa ser responsável por mudanças significativas no desenvolvimento individual de cada aluno.

58

Palavras-chave: Criança. Produção Cultural. Protagonismo Infa.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ltc, 1981.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância-2**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Protagonismo Infantil: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.