

CÁPSULA
DO
TEMPO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Escola Superior de Desenho Industrial

CÁPSULA DO TEMPO

Uma dinâmica pedagógica para desenvolvimento
de comunicação afetiva professora-aluna

Luana Mendonça Batista
Raquel Leal Cunha Cruz Pereira

Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso
Orientadora: Bianca Martins
Rio de Janeiro, Novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaríamos de agradecer às professoras incríveis que tornaram esse projeto rico e plural: Cris, Elaine, Marcos, Moema, Múcio e Pedro. Obrigada por todo engajamento e paciência ao longo do projeto e, por junto a nós, dedicarem seu tempo e sua confiança.

Obrigada a nossa querida orientadora, professora e doutora Bianca Martins, por todo o incentivo e por nos guiar nesse caminho, tornando possível esse projeto em tempos tão difíceis. Obrigada a nossa banca de orientação, que nos deu *feedbacks* valiosos, Diana Dias e Ricardo Artur.

Ainda, obrigada a todo corpo esdiano, que nos contruiu como designers e nos incentivou a chegar até aqui. A ESDI, assim como a educação, é construída pela relação entre pessoas. Obrigada, ESDI, Bárbaras, Bela, Carlinhos, Denise, Noni, Reiszal, Zoy, as gatinhas e tantos outros seres que construíram e constroem a faculdade diariamente.



LUANA

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha família: Daniela (mãe), Andreson (pai), Yaya (irmã), Lourdinha (avó), Marcus (avô) e Bella, por sempre apoiarem meus caminhos. Sem eles não seria possível alcançar tudo o que consegui.

Ainda, minhas amigas que estão sempre à minha volta, tornando os caminhos mais leves e felizes, desde 2017, quando entrei na ESDI. Em especial Duda, Let, Miguel e Cruz.

Um agradecimento a toda minha equipe da Escola Eleva, Barra e Botafogo pelo apoio constante e cotidiano. Um obrigada especial ao meu amigo Pedro. Por todos os papos, trocas, apoio e dedicação ao projeto. Uma pessoa que sempre sei que vai me inspirar, independente do assunto. E me inspirou aqui também.

Gostaria também de agradecer a Raquel, que me acompanhou nessa jornada, tornando ela mais agradável e engajadora. Nos juntamos nos momentos mais difíceis e em todos os momentos instáveis fomos compreensíveis com as situações que uma pandemia e um isolamento social podem trazer. Sem ela, esse projeto — ou qualquer outro — não seria possível.

Em memória de meu avô Paulo (1944-2021).

RAQUEL

Começando pelo clichê, agradeço minha família, por ter me criado com estabilidade financeira (privilégio de poucos no atual momento do Brasil) para que eu pudesse me dedicar ao que eu bem entendesse. Obrigada, Aldemar, Andréa, Danilto, Felipe, Glaucio, Marcos, Sônia. Em especial, Akemi, por ter permanecido um gato fofo em momentos que eu precisava apertar algo.

Entrando no campo da amizade, nunca vou ter palavras o suficiente para agradecer Andy, Ange, Bê, Braguinha, Dimitri, Duqueza, Felipe, Gabu (minha *pinksoul*), Henrique, Kibe, Mario, Migs, Poc, Renato, Robs, Rosa, Steph, tio Laureano e tia Mô. E meus amigos da ESDI, que enfrentamos juntos esses momentos e fortalecemos a educação pública: Ana, Chris, Elian, Justine, Mary Duda, Patrick, Rafael, Sofia, Vica e Vitória.

Agradeço imensamente os aprendizados e afetos do pessoal do Design & Escola e DesEduca lab, em especial: Barbara Necyk, Barbie Emanuel, Cris Jardim, Dani Couto, Elaine, Maria Eduarda, Moema, Ricky e Victor Silba. E um grande agradecimento para meu coordenador da Fiocruz, Jatobá, que me proporciona aprendizados primorosos.

Um espaço especial para a professora Bianca, que mudou completamente a minha percepção sobre a educação e sobre o próprio design. Que acreditou no meu potencial como pesquisadora antes mesmo de eu saber que existia esse desejo em mim.

Por fim, minha querida dupla e *friend* [emoticon de estrelas], professora desse nosso Brasiusiu. O elo forte dessa dinâmica, que bota a cara no sol e fala o que precisa ser dito. Quando você me convidou no início de 2021 para desenvolvermos esse trabalho, eu nem fazia ideia do quanto isso daria certo e agora não consigo imaginar outro cenário de TCC sem você. Construímos essa grande parceria, mas não somente isso, também uma amizade e um apoio mútuo imenso em tempos tão delicados.

Queria escrever mais, mas acabaria sendo um TCC só de agradecimentos.





RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso contextualiza-se no cenário escolar do Rio de Janeiro, com a dificuldade de desenvolver abordagens pedagógicas diferentes do modelo de ensino tradicional e expositivo. Com isso, busca-se investigar o design como ferramenta estratégica para os ambientes escolares, potencializando a comunicação entre docentes e discentes. Entretanto, por consequência da pandemia de COVID-19 e a necessidade de isolamento social para preservar a vida das pessoas, todas as etapas do projeto foram realizadas remotamente. Assim, com o auxílio de plataformas dos meios digitais, contou-se com a colaboração de duas professoras parceiras — redes públicas e privadas —, em que o projeto final teve as demandas de seus cenários específicos trabalhados. O resultado, ao final do projeto, foi um artefato didático, no qual reúne sugestões de dinâmicas pedagógicas focando na individualidade das alunas. Dessa forma, ressalta-se a contribuição do design como uma área do conhecimento capaz de trabalhar em cenários complexos e com questões de diferentes realidades.

Palavras-chave: design; educação; aspectos socioemocionais; ensino fundamental; material didático.

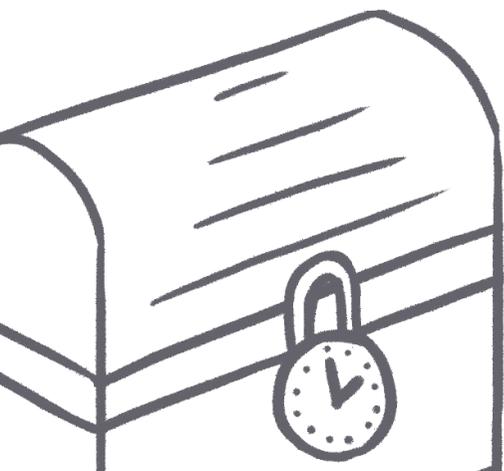
ABSTRACT

This graduation project, motivated by the difficulty in developing different pedagogical approaches from the traditional and banking model of education, was undertaken in schools in the city of Rio de Janeiro, Brazil. Design was investigated as a strategic tool for the school environment, to improve the communication between educators and students. Due to the Covid-19 pandemic and the need for social isolation to preserve people's lives, all the project's stages were done remotely. Using digital media platforms, two teachers were selected to be the project's partners — from public and private schools. The project followed the needs of their specific context. The result was a didactic artifact, which gathers suggestions of pedagogical dynamics, focusing on the student's individuality. It highlights the contribution of design as an area of knowledge able to work in complex scenarios taking in consideration aspects of different realities.

Keywords: design; education; socio-emotional aspects; middle school; courseware.

SUMÁRIO

Introdução	7		
1. Problema da Pesquisa	9		
1.1. Questão Norteadora	11		
1.2. Objetivos	11		
1.2.1. Gerais	11		
1.2.2. Específicos	11		
1.3. Justificativa	12		
1.4. Proposta Metodológica	13		
1.4.1. Duplo Diamante	13		
1.4.2. Design Participativo	14		
2. Pesquisas preliminares	16		
2.1. Contexto educacional	17		
2.2. Contexto do design	19		
2.3. Metodologias ativas	20		
3. Pesquisa com o público	23		
3.1. Pesquisa com as professoras	24		
3.1.1. Definição de problemática	29		
3.1.2. A individualidade e o relacionamento professora-aluna	29		
3.2. Entrevistas individuais	30		
3.3. Parceiras selecionadas	36		
4. Desenvolvimento com parceiras	37		
4.1. Encontro 1: <i>brainstorming</i>	38		
4.2. Desenvolvimento da situação pedagógica	42		
4.3. <i>Feedbacks</i>	45		
4.3.1. Implementações	48		
4.4. Encontro final	49		
5. Cápsula do Tempo	50		
5.1. Projeto gráfico	51		
5.2. Formato digital	55		
5.3. Formato impresso	57		
5.3.1. Versão de gráfica	57		
5.3.2. Versão <i>Do it yourself</i>	58		
5.4. Impressão, distribuição e ação	59		
6. Resultados e discussões	61		
7. Referências	64		
8. Apêndice	67		
9. Anexos	85		



*A **educação** é enriquecida pela construção da relação entre as **pessoas***



NOTA DE ESCLARECIMENTO

O discurso que se segue tem o uso do feminino para referir-se ao coletivo. Exemplo: “as professoras” para referir-se aos profissionais da educação de todas as expressões de gênero. Tal escolha é um ato político de valorização da presença feminina nos espaços escolares, visto que 80% dos docentes da educação são mulheres, segundo o levantamento do Censo Escolar de 2018.

Segue esse uso para referir-se também a coletivos além do corpo docente, a fim de manter uma homogeneidade na escrita. Porém, não é de forma alguma a intenção de segregar ou desvalorizar a atuação masculina ou de outras identidades de gênero.

INTRODUÇÃO



A escolha do estudo sobre o design no campo da educação surgiu do interesse pessoal das autoras — graduandas em design pela ESDI/UERJ. Ambas participam no grupo de estudos “Design & Escola”, coordenado pela professora doutora Bianca Martins, que estabeleceu-se no cenário pandêmico pela COVID-19, em 2020. Tal grupo foi um desdobramento do projeto de extensão, chamado “Design na escola: articulações e fertilizações recíprocas entre ESDI/UERJ e CAp/UERJ”, que adaptou-se para os *ciberespaços*¹ pela necessidade do isolamento social.

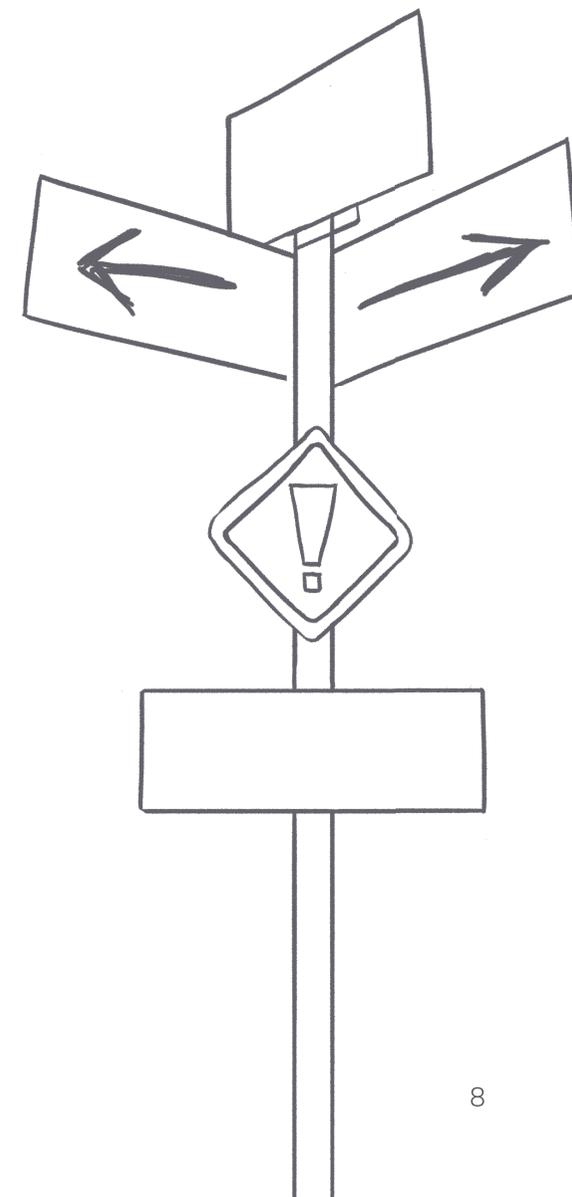
Nesse ambiente, foram estudadas pensadoras da educação e metodologias consideradas como “inovadoras”, impulsionadas pelo aprender-fazendo², a fim de desvendar como o design tem colaborado em conjunto com a educação. As relações horizontalizadas são base para o ensino aprendido do grupo, construindo o aprendizado por todas, através de uma comunicação afetiva.

Em primeiro momento, as autoras estavam desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso de forma individual. Porém, os caminhos de pesquisa convergiram em determinado ponto, sendo percebido que seus trabalhos poderiam complementar-se, resultando então na soma de esforços para a realização deste projeto. Acredita-se que a educação é enriquecida pela construção da relação entre as pessoas, o aprender em comunidade se faz do interesse de todas para as partes se desenvolverem (PACHECO, 2019).

O trabalho visa abraçar a questão da comunicação afetiva em uma situação didática, que busca aproximar a professora de suas alunas, pretendendo construir laços de confiança e prezando pelo entendimento das individualidades. Esse tema foi pensado em parceria com as professoras atuantes da Educação Básica do Rio de Janeiro Moema Orichio e o Múcio Medeiros, somando com a demanda de docentes que foram apuradas a partir de questionários e entrevistas. Destaca-se a necessidade de “fazer-com”, pela importância de manter o local de fala das professoras durante o desenvolvimento do projeto final.

1: Espaços virtuais estabelecidos pelo ambiente digital virtual, não necessitando a presença física ou síncrona.

2: Aprender-fazendo é uma estratégia de aprendizagem, em que destaca habilidades de prototipação de ideias para encontrar caminhos para problemas complexos, explorando o pensamento projetual.



1. PROBLEMA DA PESQUISA



Encara-se um cenário educacional brasileiro pluriversal em termos de opiniões sobre o papel escolar e da professora, metodologias pedagógicas e currículos. Porém nota-se comum entre elas, independentemente de pertencer a um universo público ou privado, a dificuldade de manter a atenção e a motivação das estudantes. Há diversos estudos e projetos que buscam respostas para essa questão do interesse discente — alguns dos quais serão citados posteriormente. Entretanto, as pessoas constituintes de cada cenário estudantil compõem um universo de particularidades, sendo questionável uma “solução” única para tudo.

A evasão escolar, apesar de ser um fator problemático pela importância da escola no desenvolvimento infanto-juvenil, está presente na realidade nacional. Estudos de 2020, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que 20,2% da população entre 14 e 29 anos — em torno de 10,1 milhões de jovens — não concluiu a educação básica. Aponta-se que o principal fator é a necessidade de trabalhar, seguido pela falta de interesse na educação (CRELIER, 2020). O fator do abandono escolar, em razão da aluna precisar de algum meio de sustento, é de uma complexidade que envolve o contexto histórico de toda estrutura brasileira. Porém, na perspectiva que abrange o interesse no aprendizado, o design tem potencial colaborativo para a construção de um “fazer sentido” para a realidade das pessoas.

No contexto de 2019, que antecede às problemáticas impulsionadas por consequência da pandemia pelo COVID-19 e de seus desdobramentos, a educação brasileira também era marcada por um grande número de abandonos do ambiente escolar. Segundo o levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostra-se que mais de 620 mil estudantes evadiram das instituições de ensino básico (Tabela 1).

Cada ambiente escolar e situações das estudantes é único, possuindo problemáticas próprias, necessitando uma imersão particular em cada meio, entretanto esses dados estatísticos retratam a conjuntura do país. Segundo a pedagoga Gabriela Santos (2013), tal fracasso escolar reflete, além de outros diversos fatores, a insuficiência do preparo do corpo docente por conta da falta de apoio e investimento por parte da jurisdição e instituições. Santos (2013) afirma que seria necessária uma formação de professoras que abrangesse técnica adequada, reflexão sobre a prática, planejamento das intervenções e motivação.

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	4,3% 650.916 reprovações	0,5% 78.359 abandonos	95,1% 14.289.225 aprovações
Anos Finais	8,2% 977.607 reprovações	1,9% 220.256 abandonos	89,9% 10.707.371 aprovações
Ensino Médio	9,1% 623.295 reprovações	4,7% 322.198 abandonos	86,1% 5.869.270 aprovações

Tabela 1 - Taxa de rendimento escolar em 2019.

Fonte: Instituto QEdU.3

A comunidade escolar tem papel fundamental na construção dos valores e caráter das alunas, sendo possível observar a carência na formação do corpo docente por consequência da desvalorização da profissão no Brasil. Isso porque, atualmente, as instituições escolares e de formação acadêmica contemporâneas são, por muitas vezes, sucateadas pelo desgoverno ou norteadas pelos interesses do capital, com o objetivo das alunas serem aprovadas em vestibulares, e não para a formação de uma educação transformadora de realidades.

Contudo, no contexto da docência na educação brasileira, outro fator agravante são as diversas realidades em que se encontram tais profissionais. Pela falta de valorização da profissão, muitas delas precisam trabalhar jornadas múltiplas, em mais de uma escola, a fim de conseguir atingir renda suficiente para se manter. Com isso, o cansaço e a falta de disposição juntam-se a falta de apoio, a burocracia das escolas, a pressão pelas diretrizes educacionais e, além disso, a pouca oportunidade e ferramentas necessárias, tornando esta jornada ainda mais complexa.

Uma das professoras ouvidas no desenvolvimento desta pesquisa — mantida em anonimato para sua privacidade —, afirmou que, dentro de suas percepções, um dos principais problemas identificados no cotidiano escolar é a falta de diálogo.

3: Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-re-des/rural-e-urbana?year=2019>>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

Nas palavras dessa professora:

Talvez exista um coordenador/supervisor que incentiva o uso de novas metodologias, mas não são acatadas pela maioria dos professores que preferem trabalhar de forma tradicional, desmotivando os demais colegas. É necessário um trabalho em equipe. (Professora 1, 2021)⁴

Pode-se então, notar uma série de eventos que dificultam e desvalorizam a profissão docente, a educação e a instituição escolar. Sendo a grande missão deste trabalho encontrar caminhos — mesmo que iniciais — para apoiar tais profissionais de ensino.

1. QUESTÃO NORTEADORA

A partir destes estudos, a oportunidade de projeto pôde ser traçada: **promover estratégias de ensino-aprendizagem, em contexto de sala de aula no ensino presencial, por meio do design, a fim de auxiliar nas questões principais levantadas pelas professoras parceiras.**

Deste modo, situa-se que o design poderá ser uma ponte integradora entre áreas do conhecimento, valorizando diferentes linguagens, pensamentos e práticas.

Com o objetivo de gerar esta oportunidade, foi iniciada um exercício de reflexão com algumas questões envolvendo o cenário, como observa-se no quadro a seguir:

O que?	Como?	Onde?	Quem?	Para quê?
Oportunidades de motivar as estudantes	Utilizando o design como estratégia de ensino-aprendizagem	Em salas de aula de escolas de ensino básico do Rio de Janeiro	Em conjunto com professoras	Para auxiliar questões levantadas pelas professoras

Quadro 1 - Frase de oportunidade.
Fonte: Acervo das autoras.

4: Depoimento anônimo gerado em formulário para o desenvolvimento do trabalho.

2. OBJETIVOS

2.1. Gerais

O panorama levantado a partir da revisão de literatura (Capítulo 2) e nas pesquisas de campo (formulário e entrevistas — Capítulo 3 e 4) desenvolvidas geraram reflexões acerca das consequências do modelo de ensino vigente. Ou seja, um sistema de visão hegemônica por meio de aulas expositivas, creditando notas altas e punindo o que se considera como “baixo rendimento”. Somado a isso, a falta de incentivo dado pelas coordenações pedagógicas na aplicação de metodologias “inovadoras” e as questões de políticas públicas para a educação e condições de trabalho no contexto brasileiro.

Com isso, pretende-se evidenciar como o design pode contribuir com abordagens para os desafios diários da educação básica a partir de questões pontuais levantadas pelas docentes. Desenvolvendo, assim, em conjunto com as professoras, uma proposta de apoio para a realidade das educadoras e alunas.

2.2. Específicos

O foco desta intervenção em campo, então, é o estudo de possibilidades de uso de conhecimentos e ferramentas do design no âmbito de situações de ensino-aprendizagem. Deste modo, os principais tópicos abordados são:

- Entender aspectos convergentes entre design e pedagogia para maior embasamento teórico do campo;
- Identificar como o design pode ser usado como potencialidade de transformação de realidades;
- Identificar problemáticas gerais vivenciadas por professoras da Educação Básica;
- Desenvolver propostas de abordagens às questões levantadas em parceria com professoras;
- Desenvolver atividades de ensino voltadas para individualidade das alunas e relacionamento professora-aluna;
- Impulsionar as professoras como designers e construtoras do próprio ambiente pedagógico, dentro das possibilidades de seu contexto.

3. JUSTIFICATIVA

Como expresse anteriormente, as autoras participaram do grupo de estudos “Design & Escola”, iniciando o embasamento teórico da área de design e pedagogia, junto com debates críticos a respeito das leituras realizadas. No grupo, além de estudantes e profissionais formadas em Design, também participam professoras atuantes da rede pública, dialogando sobre suas visões e elaborando de forma colaborativa um repertório de conceitos comuns, e que proporcionaram sinergia às pesquisas situadas de cada integrante.

Uma das autoras deste trabalho, Luana Batista, trabalha há dois anos em uma escola particular, dentro de uma disciplina de *MakerSpace*⁵. Com essa experiência, pôde ver na prática diária o sucesso, as dificuldades enfrentadas e ainda como os projetos mão-na-massa despertam o engajamento e o aprendizado do corpo discente.

Por conta da sua volta para o ambiente escolar, que antes conhecia apenas como aluna, somado a uma dinâmica diferente de atuação, conseguiu comparar essa experiência com a sua educação em um colégio tradicional que apenas utilizava aulas expositivas. Nesse sentido, criou interesse em estudar sobre como o design pode contribuir com qualquer disciplina, mesmo as tradicionais, na educação básica. Deste modo, será possível compreender a pertinência e aplicabilidade em seu cotidiano no trabalho dos resultados alcançados nesta pesquisa.

Com essas conexões, foi possível observar que no contexto contemporâneo, com a ascensão do setor terciário e a necessidade de uma visão holística⁶ — por exemplo: demandas presentes em serviços e gestão de pessoas —, o ensino tradicional não supre a bagagem teórico-prática das

5: A disciplina intitula-se *Creative Tech* e é dividida em quatro eixos: *Media Lab*, onde aprofunda-se estudo em mídias e fotografia; *MakerSpace*, onde é possível a realização de trabalhos manuais utilizando também marcenaria e robótica; *Coding*, onde estuda-se programação em forma de blocos e texto, dependendo da faixa etária, e *Digital Literary*, explorando desde letramento digital, permeando usos de diferentes *softwares*, à ética *on-line* e como portar-se na internet, englobando também como manter-se segura no mundo digital.

6: O Holismo é um conceito que visa as propriedades naturais interconectadas dentro de um sistema, não podendo ser visto de forma individualizada, mas sim como um todo.

questões urbanas. Tornam-se relevantes, então, alguns cenários específicos que adotam formas menos engessadas de ensino-aprendizagem: uso de pensamento projetual, interdisciplinaridade, resolução de problemas reais e mão-na-massa. Dessa forma, a estudante poderá ser mais motivada a tornar-se protagonista do seu próprio aprendizado, em conjunto com colegas e professoras.

Apesar disso, existe uma grande dificuldade e resistência com relação ao desenvolvimento de modelos diferentes do tradicional, visto a crescente preocupação das gestões escolares com vestibular. Segundo José Carlos Libâneo (1982), essas tendências didáticas tradicionais nas práticas escolares são da pedagogia liberal, dentro da lógica que defende a predominância dos interesses individuais em prol do coletivo, baseadas na propriedade privada e domínio particular dos meios de produção. Para isso, essas alunas entram em contato com a cultura hegemônica para que adaptem-se a esses valores e normas vigentes, recebendo respostas positivas caso consigam adequar-se a tais comportamentos.

Em soma, as responsáveis das alunas também possuem como principal preocupação a aprovação no vestibular, sendo que metodologias que saem da zona de conforto podem causar alguma aversão. Porém, para exemplificar a performance de uma instituição que não segue o modelo tradicional, pontua-se a reportagem feita pelo Campo Grande News, em que a escola Montessoriana na capital de Mato Grosso do Sul teve um bom desempenho no ENEM. Junto a isso, essa escola possui um índice de permanência de 80%, segundo o MEC, e está entre as dez melhores escolas do estado (Campo Grande News, 2016).

Com essa desvalorização e burocracia pela gestão escolar, as docentes que atuam nessas escolas tendem a buscar caminhos que já predominam em seu trabalho, em seus planejamentos diários. Como consequência, acabam mantendo metodologias expositivas, onde a estudante participa de forma passiva em seu aprendizado (DINIZ et al., 2015).

Percebemos que a nota é moeda de troca dentro da sala de aula: bom comportamento vale nota, entrega de dever de casa vale nota, copiar o conteúdo vale nota, etc. Quando a avaliação perde o intuito de perceber o que o aluno aprendeu e vira mercadoria, o ambiente de sala de aula se transforma, porque o conhecimento, que deveria ser a troca principal, passa a ser um coadjuvante do processo de aprendizagem. (DINIZ et al., 2015, pág. 19)

4. PROPOSTA METODOLÓGICA

4.1 Duplo Diamante

Para o desenvolvimento do percurso do projeto, a metodologia do “Duplo Diamante” foi escolhida como norteadora, desenvolvida em 2004 pelo Conselho de Design do Reino Unido (Design Council, 2019). Essa ferramenta ajuda a construir um processo para organizar e mapear uma pesquisa e é calcada na noção de pensamento divergente e convergente. O processo do projeto é dividido em quatro etapas: Descoberta, Definição, Desenvolvimento e Entrega, como pode ser observado a seguir:

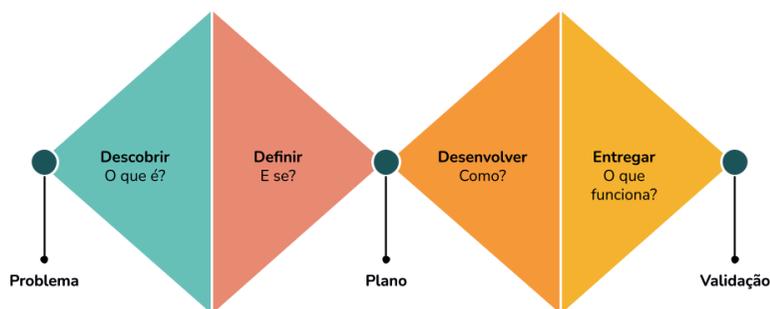


Figura 1 - Diamante duplo;
Fonte: Acervo das autoras.

Descobrir

A fase de descoberta teve como princípio a escolha da temática escolar a ser trabalhada. Em seguida, iniciou-se a pesquisa bibliográfica exploratória, interessada em abrir a gama de informações envolvidas na área para ser possível refletir e analisar possibilidades de estudos mais aprofundados. Ainda neste momento, foi feito questionário de investigação (Capítulo 3.1) já com certa maturidade estabelecida após aprendizagens na área bibliográfica, a fim de perceber os problemas mais relevantes na visão das profissionais da área atuantes em escolas básicas.

Definir

Após a análise do formulário inicial, um roteiro para entrevistas foi elaborado de forma a investigar com maior profundidade os gargalos encontrados, com as perguntas sendo norteadas pelas problemáticas mais constantes. Paralelamente, um levantamento foi feito com base na resposta das catorze pessoas que disponibilizaram seu contato para comunicação, com o intuito de definir perfis de interesse para entrevistas e convidar parceiras de projeto. Assim, essa fase de entrevistas foi essencial para definir o cenário e problema que o projeto de design irá dedicar-se a trabalhar em conjunto, possibilitando traçar um plano.

Desenvolver

Decorrendo em conjunto com as professoras parceiras, foram desenvolvidos protótipos de ideias de intervenção em campo, onde foram consideradas e estudadas diversas opções a fim de entender qual faz mais sentido com o contexto do público alvo e que relaciona de forma mais apropriada as problemáticas apontadas.

Entregar

Em desfecho, a partir da decisão de qual é o produto mais adequado para colaborar com o decréscimo dos obstáculos estudados, o produto final pôde ser desenvolvido e, a partir de entrevistas de validação, o projeto pôde ser incrementado e modificado ajustando-se às necessidades das professoras.



4.2 Design Participativo

O Design Participativo traça a proposta de coleta, análise e construção do projeto de forma coletiva das profissionais designers com representantes do público-alvo. Segundo Falcão et al. (2017, apud SPINUZZI, 2005), com essa abordagem participativa, as chances do projeto ser bem sucedido aumentam, por abarcar diretamente as necessidades e preferências desse grupo. No campo político democrático, essa abordagem visa estabelecer bases de empoderamento de grupos sociais minorizados, realizado em contexto de justiça social e aspectos culturais, idade, de gênero, sexualidade e classe social (FALCÃO et al., 2017).

Dessa forma, a fim de potencializar o projeto com o caráter horizontal, destacando as falas e ideias das professoras, as parceiras selecionadas foram convidadas a desenvolver o conceito do projeto e a envolver-se em outras etapas, em conjunto com as autoras. Segundo Kaulio (1998), existem diferentes formas de participação dos agentes interessados em um projeto, sendo esses:

- Design-para: a dinâmica do processo dá-se pelo estudo e análise do público alvo, sendo esse a fonte de conhecimento teórico para o desenvolvimento do projeto. Assim, a usuária final não tem participação direta no processo.
- Design-com: nessa abordagem, o público alvo tanto é fonte de conhecimento de estudo, quanto pode reagir e opinar quanto às suas preferências no projeto a partir de opções previamente definidas.
- Design-por: a própria usuária participa de forma ativa para elencar demandas e, ao mesmo tempo, também é a co-criadora de processos e resultados do projeto.

Cabe ressaltar que dentro de um projeto é possível variar o nível de intensidade de participação das agentes participantes, dependendo de cada estágio de trabalho e as estratégias escolhidas (KAULIO, 1998). Dessa forma, para o presente projeto de conclusão de curso, foi adaptado o *framework*⁷ desenvolvido por esse mesmo autor, que ajuda

7: *Framework* é uma forma de organização de informações com o intuito de visualizar de forma descomplicada os principais comportamentos e relações entre os dados estudados.

a visualizar a atuação em cada etapa projetual (framework original no Anexo A). A adaptação pode ser vista a seguir:

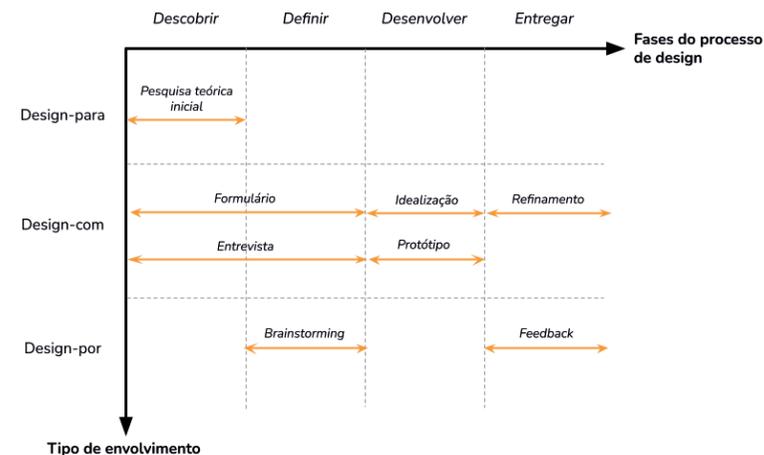


Figura 2 - Adaptação do framework de Kaulio.
Fonte: Acervo das autoras.

Deste modo, entende-se que o Design Participativo alinhado com práticas pedagógicas pode potencializar espaços de diálogo e experimentação da prática da autonomia (MARTINS; NECYK, 2020). Em acréscimo, busca-se somar com as competências e ferramentas de design, possibilitando encontrar um caminho para responder às demandas destacadas pelas educadoras parceiras, com a missão de não reforçar os sistemas de dominação já existentes.

Assim, o trabalho visa a apropriação do processo por parte das parceiras e de destacar o local de fala dessas pessoas do chão de escola, inclusive também de se sentirem pertencentes ao trabalho executado, não sendo apenas um “objeto de estudo”. Outra responsabilidade é de atentar ao conforto e bem-estar das professoras, visto que é frequente a objetificação do corpo docente dentro das estruturas políticas opressoras, depreciando a noção de integridade dessas profissionais (HOOKS, 2017, p. 29).

É comum observar projetos de design em que é levado um produto pré-pronto, sem a validação do uso cotidiano daquelas pessoas que vão usar. Como exemplo, tem-se o aplicativo RioEduca em Casa⁸, que conforme depoimentos das usuárias, apresenta uma série de dificuldades de acesso, funcionalidades e problemas de interface.



Figura 3 - Compilado de comentários sobre o aplicativo RioEduca em Casa;
Fonte: Reprodução.

Esse tipo de trabalho pode ocorrer pelo comportamento sócio-cultural vigente, onde há a mecanização da pesquisa e a “coisificação” do público alvo, visto apenas como uma consumidora em potencial. Ademais, ressalta-se as relações de poder existentes nessas formas de construção de relacionamento social, visto que funcionam como manutenção de uma hierarquia opressiva. Segundo Adichie (2019), os grandes meios de

⁸: Aplicativo para telemóveis, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Tem o objetivo de apoiar a aprendizagem das alunas, com aulas ao vivo, gravadas e materiais didáticos.

produção podem tornar-se uma ferramenta que não somente narra a história de grupos sociais ao criar estereótipos, mas também que atua para elaborar uma perspectiva única e definitiva sobre elas (ADICHIE, 2019).

Dessa forma, a realização do desenvolvimento em conjunto com as parceiras — pessoas reais, com demandas específicas de cada universo escolar —, não somente faz parte de uma metodologia científica, mas também entra em um contexto de ato político.



2. PESQUISA PRELIMINAR



Inicialmente, com a necessidade de aprofundamento no tema selecionado pelas autoras, realizou-se uma pesquisa entre artigos, revistas, livros e outras publicações. Com isso, tópicos entre pedagogia, psicologia, design e design na escola foram explorados para, além de aumentar o repertório e a compreensão dos assuntos tratados, criar conexões e relações entre eles.

Na bibliografia selecionada apresentaram-se autoras como Bianca Martins, Rita Couto, Paulo Freire, Maria Montessori e José Pacheco. Deste modo, foi possível entrar em contato com diversas metodologias e diferentes visões, possibilitando então a delimitação do contexto educacional.

Após o entendimento de algumas problemáticas, focando sobre a atuação docente nas escolas de ensino básico, percebeu-se que os desafios vão desde questões da estrutura física e recursos, somando com a burocracia da gestão escolar, até questões que passam pelo comportamento e engajamento do corpo discente. Ademais, percebeu-se ainda pontos externos como: a desvalorização da profissão docente pela sociedade, a formação das professoras e a insistência de metodologias tradicionais em escolas.

1. CONTEXTO EDUCACIONAL

A chamada “metodologia tradicional” que será abordada neste trabalho, refere-se ao conjunto de técnicas e procedimentos que se consolidaram em um modelo educacional, mas historicamente sua aplicação possui diferentes abordagens por conta da particularidade de cada instituição. Os aspectos que delimitam um ensino como “tradicional” referidos neste trabalho, têm como referência a descrição feita pelo pensador Paulo Freire (2019), nomeado como “educação bancária”.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem encheidos pelo educador. (...) Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador, o depositante. (...) Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2019, p. 80-81)

Com essa perspectiva, a educação torna-se uma ferramenta de manutenção de um sistema hierárquico opressivo que historicamente executa ações para a desumanização das pessoas (FREIRE, 2019). Essa pedagogia é sustentada pelo argumento que a escola tem função de preparar as estudantes para serem cidadãs e desempenharem papéis sociais. Dessa forma, tem-se o trabalho de adaptar essas crianças aos valores e normas vigentes da sociedade, dependendo da estrutura racial e de classe que pertencem (LIBÂNEO, 1983).

Uma das possíveis influências dessa “metodologia tradicional” é a educação jesuítica na época de colonização do continente sul americano por Portugal. O modelo pedagógico e as relações construídas tinham viés missionário e exploratório, com encargo da Companhia de Jesus, baseada na política colonizadora de D. João III (ROSÁRIO; MELO, 2015). Nesse sentido, a educação ocorria por meio de uma doutrinação, dentro de uma lógica predatória para o imperialismo cultural português.

Outra significativa base, conforme Moraes (2005), citada por Martins e Couto (2015) ao discorrerem sobre a problemática de uma visão focal e menos sistemática, refere-se ao cotidiano educacional contemporâneo que apresenta-se como uma construção derivada da associação entre correntes de pensamento da cultura ocidental. Nesse cenário influenciado pela Revolução Científica (séculos XVI e XVII), pelo Iluminismo (século XVIII) e pela Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX), a didática segue sendo pautada em uma lógica para reprodução em massa e para preparar as pessoas para o trabalho fabril.

Essas transformações tiveram vertentes benéficas, no sentido de desenvolvimento científico-tecnológico vigente e a democratização de conhecimentos. Porém, essa mesma revolução também gerou impactos críticos, como a cultura padronizada e formação das trabalhadoras voltadas para funções específicas para operações em fábricas.

Independente da origem desse modelo tradicional, é perceptível ainda hoje a presença em peso da educação bancária, caracterizado pelo método massificante, em que as professoras são provedoras de fontes de conhecimentos anteriormente determinados. Estas ditas como “verdades absolutas e intocáveis”, devem ser captadas passivamente pelas estudantes, com o único objetivo de memorizar e transcrever tais dados para provas e

avaliações objetivas de respostas fechadas. Esse tipo de metodologia, centrada em informações pré-estabelecidas e de cunho hegemônico, onde não há espaço para a visão crítica, pode trazer a consequência de uma visão singularizada e a degradação de pensamentos mais criativos.

Segundo o estudo levantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2020), o Brasil no ano de 2020 teve 47,3 milhões de estudantes matriculadas no ensino básico, período que compreende-se entre o primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio. Tais discentes passam em média seis horas por dia na escola. Com esse contexto, a escola é um dos primeiros ambientes sociais no qual a pessoa participa e onde moldam-se não só os conhecimentos, mas também sua identidade, seus comportamentos e suas visões de mundo. Os paradigmas ali construídos podem perpetuar por toda a existência como norteadores de atitudes, e mesmo que futuramente possa tomar consciência de tais “pressupostos inconscientes”, é muito difícil desconstruí-los completamente.

Tal questão da importância da valorização de existências diversas é essencial de se trabalhar, porque o perigo de uma história única a ser ensinada em espaços institucionais, sem a presença do questionamento e/ou outras abordagens, cria uma cultura hegemônica e, por consequência, a naturalização de preceitos e estereótipos (ADICHIE, 2019). Nenhum ensino é “neutro”, já que os assuntos inseridos no currículo e aqueles que foram ocultados revelam muito sobre a intenção política e ideológica de quem os formulou.

Portanto, uma formação não-normativa, que tenha espaço para múltiplas expressões e inteligências, além de abraçar diferentes realidades e cognições, propiciará adultas mais abertas para possibilidades, com pensamento holístico que faz-se importante para a vida urbana contemporânea. Esse ensino-aprendizagem tem aparecido em diversas metodologias e aplicações, como quando ocorre a incorporação consciente do design na pedagogia.

Em diferentes trabalhos e pesquisas nota-se que o campo do design tem contribuído no caráter projetual e colaborativo, essencial na inovação de ensino, onde a professora torna-se uma “designer de experiências de aprendizagem”. Esse tipo de relação permite a aprendizagem em conjunto da educadora com a educanda, que por sua vez, tem a possibilidade

de empoderar-se como protagonista de seu aprendizado. Assim, o design pode tornar-se um potencial estratégico de conexão entre diferentes conhecimentos e disciplinas.

O contexto da pandemia de COVID-19 e a necessidade de isolamento social para preservar a vida humana, mudaram as relações de comunicação, pelas dinâmicas diferenciadas nos ambientes virtuais. Esses ciberespaços demandam uma maior autonomia de organização de estudos para alunas e mostrou a importância de um senso de coletividade, em redes de ajuda entre as pessoas. Contudo, o ensino tradicional e expositivo — que abrange a maior parte das escolas — conforme os depoimentos recebidos, não supriu a criação da base necessária para o corpo discente enfrentar este momento, visto que sua metodologia não gera tal autossuficiência pela falta de proatividade das estudantes. Estas, então, além dos desafios gerados pelo momento, precisam criar sozinhas uma independência antes desconhecida.



2. CONTEXTO DO DESIGN

Pelo senso comum, as práticas e conhecimentos do design se manifestam na cultura material, onde a forma e a função são os principais focos, além de uma preocupação em reprodução em larga escala do objeto. Este é um forte pensamento pós-revolução industrial e com grande influência de ideais funcionalistas e positivistas de universalização estética (LUPTON, 2008).

Dessa forma, vale evidenciar que a proposta de design para o desenvolvimento deste trabalho tem relação com as capacidades humanas advindas das habilidades cognitivas desenvolvidas pelo pensamento projetual, em conjunto com a observação de situações-problema. Nesse campo, ressalta-se a potência produtiva do esboço, prototipação, e da síntese gráfica de informações, considerando que a ênfase não está no produto final, mas sim na ação e no processo. Porém, essa habilidade cognitiva não é facilmente reconhecida pela maior parte dos espaços sociais, por ter sido negligenciada ou não ter sido adequadamente articulada na educação escolar (CROSS, 1982).

Segundo Martins (2016), pelos estudos do Cross, o raciocínio analítico das cientistas, foca-se na resolução de problemas estruturados a partir da manipulação de códigos verbais e/ou numéricos. Em contraposição, o raciocínio projetual das designers visa a exploração de resoluções a partir da tradução de ideias e códigos abstratos em mensagens e/ou objetos concretos. Tal inteligência denota uma capacidade de analisar e tentar desenvolver caminhos para problemas complexos, que necessitam de outras abordagens além do raciocínio analítico cartesiano, comum às cientistas.

Desdobrando sobre esse tipo de inteligência, comumente visto nas atividades de designers profissionais, pode-se dizer que consiste na competência humana de planejamento e tomada de consciência dos processos à volta — reflexão sobre como as coisas são feitas e como se conectam. Somando-se a isso uma visão a longo prazo, agrega-se a competência de refletir sobre os efeitos das relações de agentes de diferentes naturezas em fenômenos específicos.

Logo, a cognição projetual é uma forma de pensar o conhecimento como um todo, não de forma fragmentada e isolada, mas sim dialogando com o conceito do holismo. Por ser um tipo de inteligência comum a qualquer

pessoa, o pensamento projetual pode ser treinado e desenvolvido (CROSS, 1982). Nesse sentido, quando o design é analisado como uma potência humana, torna-se possível mapear essas capacidades de pessoas não-designers no cotidiano escolar.

Como um exemplo desse “design inconsciente”, é notável o trabalho de uma das professoras entrevistadas para esse projeto de conclusão de curso, a professora Elaine Mendes. Responsável pela Sala de Leitura de uma escola da rede pública do Rio de Janeiro, ela começou a notar certos problemas enfrentados pelas crianças ao utilizarem os espaços da escola, como a dificuldade de alcançarem os livros na estante e explorarem de forma autônoma. Então, ela reorganizou todo o espaço de forma a tentar resolver esses problemas específicos encontrados. A comparação do espaço antes e após sua intervenção, pode ser visto a seguir:



Figura 4 - Sala de leitura antes da intervenção
Acervo de Elaine Mendes.

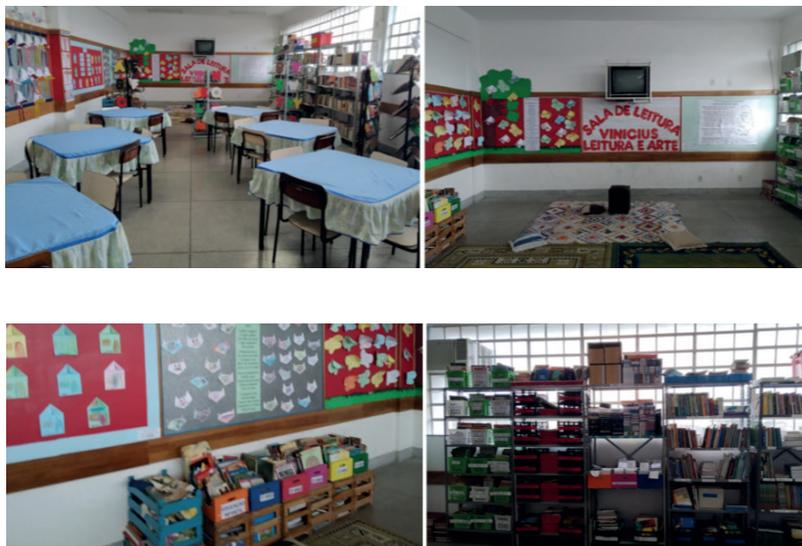


Figura 5 - Sala de leitura após intervenção.
Fonte: Acervo de Elaine Mendes.

A professora demonstrou ter atenção e cuidado em todo processo, dando preferência a criar um ambiente afetuoso e funcional para a prática de leitura às estudantes. Deu preferência a deixar os materiais essenciais em móveis baixos, em altura adequada para a criança poder explorar a sala de forma autônoma, sem precisar recorrer a uma funcionária do colégio.

Dentro dessa ótica, demonstra-se que é possível pessoas que não são especialistas em design elaborarem e manterem um projeto, em que há o desenvolvimento de artefatos a fim de facilitar e atender problemas reais de um público específico. Dentro da escola, destaca-se o perfil de professoras engajadas, que buscam maneiras diferentes de ensino aprendizagem e que estão abertas a experimentações de novas propostas (DINIZ et al., 2015).

Em outro ponto, faz-se necessário analisar também os impactos da presença de designers nos espaços escolares, quando existe uma profissional desta natureza assumindo uma posição de atuação estratégica para o ensino. Que tipos de relações são construídas? Qual a recepção da comunidade escolar? Qual o comportamento da designer?

3. METODOLOGIAS ATIVAS

A base teórica usada neste trabalho parte do princípio de que a inteligência projetual e os fundamentos do design estão presentes cotidianamente nas instituições de educação básica, mesmo que de forma não consciente, como citado anteriormente no exemplo da Professora Elaine Mendes (Capítulo 2.2).

Entretanto, o debate sobre a área do design no contexto educacional brasileiro é ainda muito pontual, presente em nichos acadêmicos. Logo, a pesquisa participativa propicia a possibilidade da construção coletiva entre todas as partes envolvidas. Segundo Kastrup (2013), para sustentar uma pesquisa cartográfica é necessário traçar um plano comum, possibilitando criar realidades que comuniquem com agentes singulares. Assim, para entrar em diálogo com a comunidade escolar, é de suma importância investigar os termos e conceitos conhecidos pelas pessoas atuantes nesses espaços, a fim de traçar uma comunicação mais efetiva.

Por conseguinte, iniciou-se uma busca de teorias da pedagogia que dialogassem com o design. Encontrou-se, então, as “metodologias ativas”, que surgiram como uma resposta à educação expositiva. A possível origem dessa vertente foi a partir da Escola Nova, onde pensadores como William James, John Dewey e Édouard Caparède defendiam um ensino guiado pela experiência e desenvolvimento de uma autonomia da aluna. Em contraponto com os métodos predominantes no ensino bancário, que são as dedutivas, ou seja, a professora transmite primeiro a teoria e depois a aluna deve aplicá-la em situações mais específicas (BACICH, 2017).

O papel ativo das alunas ocorre quando elas buscam o próprio conhecimento, não apenas aceitando passivamente as informações que lhe são fornecidas. Desta forma, podem tornar-se protagonistas de seu aprendizado, que se dá por questionamento e experimentação. Essas vertentes de ensino possibilitam uma compreensão mais ampla e profunda dos tópicos a serem aprendidos.

A *National Survey of Student Engagement* (NSSE) e a *Australasian Survey of Student Engagement* (AUSSE) definem a aprendizagem ativa como os esforços das alunas para efetivamente construir seu conhecimento. De acordo com Handelsman et al. (2007), a estudante deve estar fazendo algo diferente de apenas anotações da aula e seguir instruções

da professora para ter um papel ativo. Como apontado por Freeman et al. (2014), as discentes são encorajadas a discutir e debater entre si, ao contrário de apenas escutar passivamente a especialista.

De acordo com Bonwell e Eison (1991), a metodologia ativa não precisa ser vista como algo complexo, há formas simples dela acontecer. Alguns exemplos dados são pausar a aula por um momento para permitir que as alunas esclareçam, organizem suas ideias e discutam sobre o tópico com as colegas ao seu redor. Apontam ainda situações mais complexas, como usar estudos de caso como um ponto focal para a tomada de decisão. (BRAME, 2016) Na página seguinte pode-se ver a tradução do *Active Learning Techniques* (BONWELL, 1996), em que reúne diferentes tipos de atividades consideradas de aprendizagem ativa (original disponível no Anexo B).

Existem muitas dinâmicas sugeridas a serem feitas para a aplicação de ensinamentos ativos: sala de aula invertida⁹, gamificação¹⁰, *think-pair-share*¹¹, mapa conceitual¹², entre outros.

Essa nova visão do ensino-aprendizagem surgiu da necessidade de reinventar, uma tentativa de transformar as aulas em experiências mais vivas e significativas para as estudantes. De acordo com Bacich (2017), há pesquisas atualmente nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovando que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, sendo necessário pensar nas alunas de forma individual. Deste modo, cada uma aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ela, por gerar conexões cognitivas e emocionais. A autora ainda afirma que as metodologias ativas consideram

9: A dinâmica da sala de aula invertida ocorre quando parte da responsabilidade da aula é encaminhada pelo corpo discente, em que propõe debates e atividades para realizarem durante a aula, baseando-se em materiais anteriormente estudados.

10: Gamificação utiliza os elementos de jogos em um contexto de não-jogo para engajar usuários.

11: *Think-pair-share* (tradução como "pensar-agrupar-compartilhar"), é uma atividade em que estudantes possam trabalhar individualmente em um problema. Após essa reflexão, podem comparar suas respostas com outros colegas, fazendo parcerias para sintetizar uma solução conjunta para compartilhar com toda a classe.

12: Mapa conceitual é uma ferramenta visual para organizar e representar ideias de forma detalhada.

a participação efetiva das alunas na construção da sua aprendizagem, sendo possível valorizar os diferentes papéis que elas podem ter nesse processo. Assim é possível que elas aprendam melhor, considerando o seu próprio ritmo, tempo e estilo.

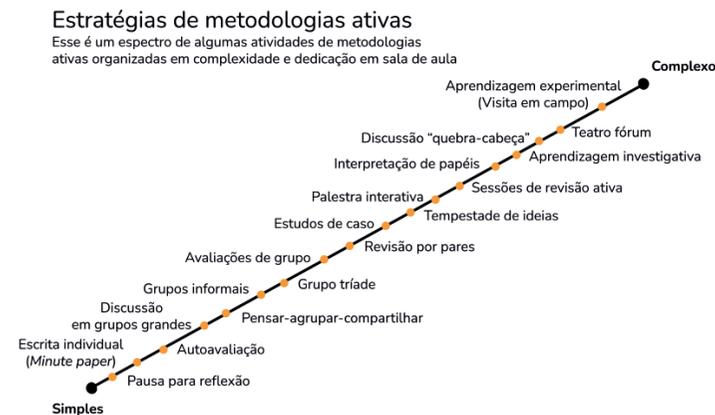


Figura 6 - Espectro de estratégias de metodologias ativas. Fonte: Tradução das autoras.

Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa. (DOLAN; COLLINS, 2015)

Outra forma de constatação da eficácia da metodologia é analisando o estudo feito por Freeman et al. (2014). Ele realizou uma comparação de cursos construtivistas e expositivos em disciplinas *STEM* (ciência, tecnologia, engenharia e matemática). O desempenho das alunas nas avaliações foi um dos pontos comparados. A conclusão foi que em aulas tradicionais as estudantes tinham 1,5 vezes mais probabilidade de reprovação do que em cursos que utilizavam a metodologia de aprendizagem ativa. Os resultados foram consistentes em todas as disciplinas — biologia, química, ciência da computação, engenharia, geologia, matemática, física e psicologia — como pode ser visto no gráfico traduzido (gráfico original disponível no Anexo C):

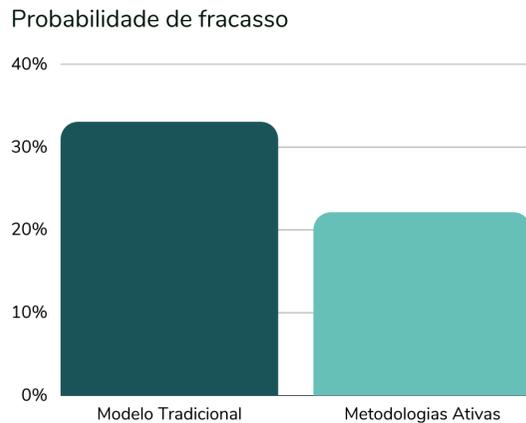


Figura 7 - Gráfico de coluna desenvolvido por Freeman sobre a probabilidade de fracasso.
Fonte: Tradução das autoras.

Adotando essas dinâmicas há uma abertura para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Já que ao pensar nas possibilidades de atuação para os problemas apontados, as estudantes têm a capacidade de entender que há mais de uma resposta para uma questão. Os projetos podem ser dentro de uma disciplina ou ainda interdisciplinares, tornando a experiência ainda mais rica.

Para que o andamento dessas aulas seja possível, a professora deve deixar o protagonismo, passando este às alunas e tendo um papel “secundário”, sendo tutora das estudantes em atividades individuais ou em grupo. Isso significa que as discentes buscam informações e refletem sobre elas, gerando um senso crítico e uma autonomia.

Outro importante aspecto dessa educação é o uso da colaboração nos trabalhos. É um método eficaz para o descobrimento de novas trajetórias para o problema apontado. Além disso, a interação social pode trazer muitas contribuições. Como citado por Brame (2016), a aprendizagem ocorre quando as alunas resolvem problemas além de seu nível de desenvolvimento atual com o apoio de sua instrutora ou de suas colegas (VYGOTSKY, 1978), sendo, então, muito relevante o pensamento conjunto.

Métodos eficazes para o prosseguimento de uma aprendizagem ativa com colaboração em grupo são o PBL (*problem based learning* — aprendizagem baseada em problemas) e trabalhos em formato de projeto. Apesar de serem duas atividades diferentes ambas andam em conjunto.



3. PESQUISA COM O PÚBLICO



1. PESQUISA COM AS PROFESSORAS

Apesar da bibliografia nutrir assuntos relevantes sobre o contexto da educação brasileira e prover um embasamento teórico, faz-se necessário interagir com as próprias pessoas atuantes do campo. Então, foi elaborado um questionário, com o objetivo de entender problemas específicos do cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada por meio da ferramenta *Google Forms*¹³, conforme descrito no Apêndice B. Consistiu em perguntas separadas em quatro eixos:

1. Dados de identificação do contexto, com a finalidade de analisar as próximas respostas com base no campo de atuação das professoras;
2. Campo individual da profissão e formação, visando entender sobre as características da educação profissional e como isso influencia nas atividades do cotidiano;
3. Comunidade escolar e as problemáticas específicas que as professoras enfrentam durante as práticas pedagógicas;
4. Espaço livre para relatos de experiência e de inclusão do contato pessoal, caso quisessem, visando a etapa futura de entrevistas.

O formulário abrangeu tanto a rede pública quanto a privada e foi enviado para professoras conhecidas pelas autoras, por conta da rede de estudos, sendo ainda compartilhado para os contatos dessas docentes. Também foi posto em comunidades *on-line* voltadas para discussão escolar. Deixou-se aberto por uma semana, no período de 6 a 13 de maio de 2021, recebendo um total de sessenta e quatro respostas.

O enfoque desta pesquisa qualitativa foi compreender os diferentes cenários, bem como as dificuldades no cotidiano docente do ensino básico, buscando entender um contexto geral do ambiente escolar, visando as práticas de ensino-aprendizagem que já são adotadas e qual a bagagem de experiência dessas professoras.

Para tanto, as perguntas foram desenvolvidas com o intuito de entender as demandas e as problemáticas dessas profissionais atuantes em chão

¹³: *Google Forms* é um aplicativo de elaboração de pesquisas e gerenciamento de dados para interfaces digitais, desenvolvido em 2018 pela empresa *Google LLC*.

de escola. Também, buscou-se a abertura de contato para comunicação, para que fosse possível procurar o campo ideal para uma maior imersão de pesquisa futuramente.

A fim de analisar as respostas das professoras, a primeira estratégia traçada foi dividi-las entre rede pública e privada, pelo motivo de que esses dois campos carregam prioridades e visões diferentes — percepção desenvolvida a partir das pesquisas bibliográficas. Deste modo, pôde-se gerar uma comparação entre os dados coletados e entender as principais semelhanças e diferenças qualitativas dos dois cenários na educação básica urbana brasileira.

Ressalta-se que, a maioria das professoras participantes lecionam no Rio de Janeiro, conforme a apuração de 87,5% das respostas. Outro dado que merece atenção, diz respeito ao equilíbrio entre as participantes: 50,7% selecionaram atuar na rede pública e 49,3% na privada. Por último, observa-se mais uma característica de proporcionalidade entre o segmento do Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio, de acordo com os seguintes gráficos a seguir:

Em qual estado trabalha/trabalhava?

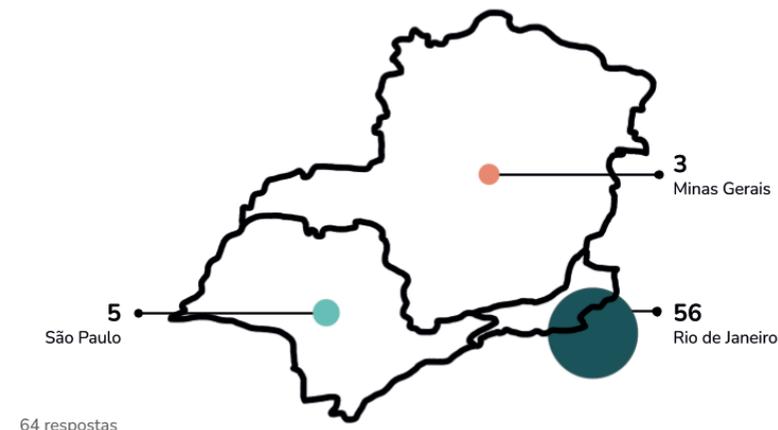


Figura 8 - Gráfico espacial da presença nos estados.
Fonte: Acervo das autoras.

Qual/quais segmento/s da educação?

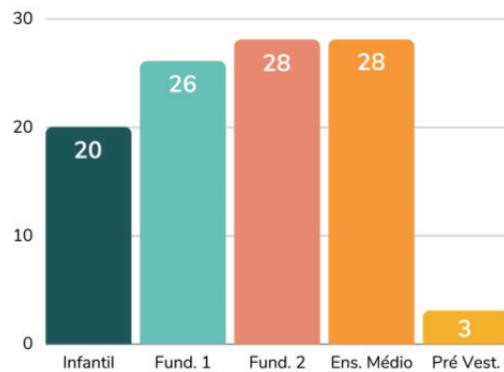


Figura 9 - Gráfico de coluna dos segmentos da educação.
Fonte: Acervo das autoras.

Em que escola trabalha/trabalhava?

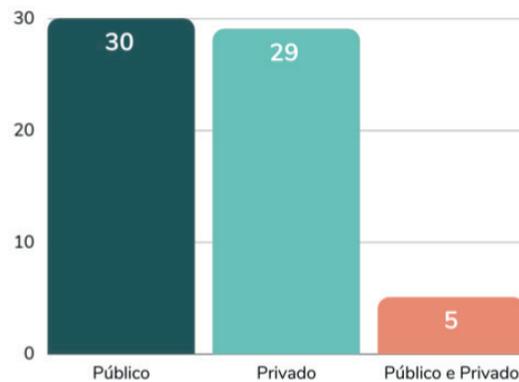


Figura 10 - Gráfico de coluna dos segmentos da educação.
Fonte: Acervo das autoras.

Para organizar a visualização de dados, adotou-se a estratégia de agrupamento das temáticas principais das respostas em cada questão e depois subdivisões específicas. Com isso, pôde ser apontado padrões criados em cada pergunta e ainda ser percebido, caso a caso, quais conceitos eram mais citados e levantados em cada rede escolar. Deste modo, começou-se a entender algumas prioridades e percepções pontuais de professoras em seus planos de fundo.

Mais uma vantagem desta forma de visualização foi a possibilidade de ler todas as questões envolvendo uma categoria sem a necessidade de procurar individualmente na tabela do formulário, facilitando o estudo sobre cada problemática. Um exemplo desse agrupamento pode ser visto na imagem a seguir:

Respostas de professoras no ensino privado, parte 1

Pergunta: Quais são os maiores desafios ao planejar a aula e vivenciar o planejamento no dia a dia?

Temática principal: Realidade das alunas

Adequar o ensino da matéria e dinâmica de aula em diferentes classes sociais A, M
Respeito a realidade do aluno A
A realidade do aluno A
Adequar esse planejamento as necessidades reais dos alunos. A, M

Temática principal: Currículo/Metodologia

Cronograma e conteúdo apropriado C, M
Falta de clareza e detalhe no currículo da escola. Falta de critérios claros de avaliação C, M, G
O tempo e a obrigatoriedade em seguir um conteúdo fechado T, M, C
Adequar o conteúdo à metodologia ativa. C, M

Temática principal: Recursos

Planejar e não o ter recurso devido para o que sonhamos em realizar. R, I
Consolidar conteúdos a curto prazo e pouca infraestrutura. T, R, I

Temática principal: Pandemia

Atualmente, o cenário pandêmico. Fora a isso, adequar as aulas a diferentes realidades e características de cada turma no dia a dia corrido. P, A, M, I

Figura 11 - Exemplo de agrupamento realizado para análise de respostas;
Fonte: Acervo das autoras.

As letras ao fim de cada resposta na Figura 11 representam as subdivisões temáticas que a resposta se encaixava, visando quantificar os retornos pelas professoras que responderam ao formulário. Para isso, cada resposta foi categorizada entre os conceitos criados a partir da análise das autoras. Na listagem da próxima folha, apresenta-se o significado dessas classificações.

- Alunas (A): Assuntos atrelados ao âmbito das alunas, seja relação aluna-professora, recepção a ensinamentos, interesse em aula, dificuldades, etc;
- Currículo (C): Matérias e conteúdos pré-definidos que as professoras precisam lecionar;
- Docentes (D): Assuntos atrelados ao âmbito das professoras, seja relação entre professoras, questões psicológicas, emocionais, etc;
- Questões Externas (E): Circunstâncias com origem fora do ambiente escolar, mas que afetam a comunidade e seu funcionamento (Ex.: violência na região, transporte público, etc.);
- Família/responsáveis (F): Assuntos atrelados ao âmbito da família das alunas;
- Gestão escolar (G): Ações determinadas pela gestão da escola das professoras, podendo fugir do controle destas;
- Imprevistos (I): Relatos de acontecimentos que não estavam planejados pelas professoras, que causam algum tipo de contratempo com as atividades escolares pretendidas;
- Método/metodologia (M): Diz respeito aos meios e modos de como aplicar as práticas de ensino-aprendizagem;
- Pandemia (P): Consequências originadas ou intensificadas após o início da pandemia;
- Questões políticas (Q): Acontecimentos políticos que influenciam diretamente a escola;
- Infraestrutura e recursos (R): Questões sobre o ambiente e recursos didáticos escolares (material, espaços, livros, acesso à tecnologia, etc.);
- Tempo (T): Equivalente a carga horária de trabalho das professoras.

Pergunta aberta 1 - Resumo

Temáticas	Rede Privada (30)	Rede Pública (34)	Total (64)
Método/metodologia (M)	16	18	34
Relação com alunas (A)	14	18	32
Infraestrutura/recursos (R)	4	12	16
Imprevistos (I)	7	6	13
Tempo (T)	8	3	11
Currículo (C)	5	3	8
Pandemia (P)	3	3	6
Gestão escolar (G)	2	3	5
Família/Responsáveis (F)	0	2	2

Quadro 2 - Resumo realizado para análise de respostas.
Fonte: Acervo das autoras.

A partir desse levantamento e estratégias traçadas pelas autoras, foi possível criar suposições ao refletir sobre essas respostas e pelos estudos anteriormente realizados. Com esse fundamento, conexões foram geradas a fim de tentar entender os motivos dos padrões de cada caso, desvendando também as prioridades e percepções das participantes.

Dentre as professoras que responderam ao formulário, apenas 9 (14,1%) sentem que a formação acadêmica as preparou completamente para seu cotidiano na escola. Ainda neste contexto, a resposta mais citada foi que existe uma diferença ao comparar o discurso e a prática das professoras de suas respectivas graduações. Enquanto lecionam a teoria de métodos de ensino ativo, insistem na aplicação do tradicional e expositivo em sua didática prática. Uma delas afirmou que “Não houve falta [na formação], mas insuficiência no ensino de metodologias educacionais.” Pode-se, então, notar que a própria formação pedagógica colabora com a manutenção do ensino expositivo e tradicional com o protagonismo docente em sala de aula.

Ao comparar as redes públicas de ensino com as privadas, pôde-se notar uma diferença das prioridades das gestões escolares. Enquanto 79,4%

das docentes de escolas particulares afirmaram receber algum apoio ou orientação da gestão da escola para “práticas educativas inovadoras” em sala de aula, no âmbito das profissionais de escolas públicas, 62,9% concordaram com a afirmação.

Você sente que sua formação acadêmica te preparou para seu cotidiano na escola?

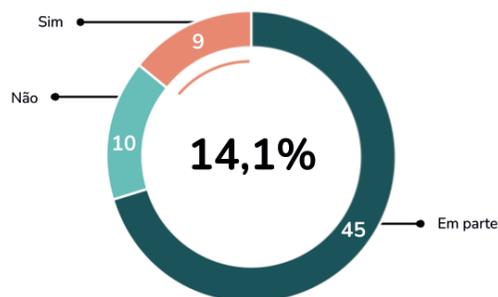


Figura 12 - Gráfico circular sobre a preparação na formação acadêmica; Fonte: Acervo das autoras.

Recebe/recebia algum apoio/orientação da gestão da escola na aplicação de práticas educativas inovadoras em sala de aula?

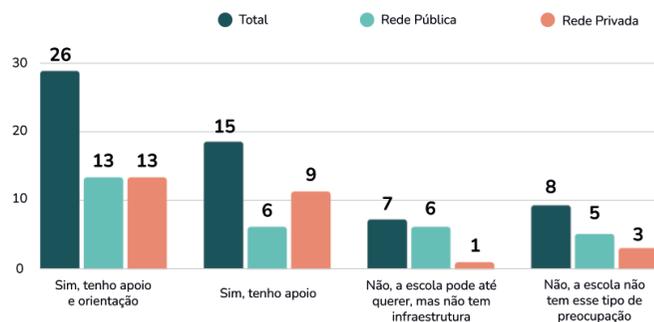


Figura 13 - Gráfico de coluna sobre a orientação da gestão; Fonte: Acervo das autoras.

De acordo com os depoimentos recebidos, uma possibilidade para o menor apontamento no âmbito das escolas da rede pública, seria nas questões que permeiam a infraestrutura, recursos e burocracias; questões pouco relatadas pelas docentes da rede privada. Estas questões, então, possivelmente tornam-se prioridade nas pautas da coordenação, restando pouco ou nenhum espaço para a implementação ou apoio de metodologias a partir da gestão da escola.

Ao analisar os números obtidos na última questão citada, surgiu uma inquietação sobre o que as professoras consideram “metodologias inovadoras”. Em um momento futuro de entrevistas, pretende-se aprofundar no conhecimento das professoras acerca do que elas definem e entendem como este termo, buscando experimentar estabelecer um diálogo para traçar e acessar um lugar comum coletivo, ampliando as relações intra e intergrupais. (KASTRUP, 2013).

Ao responder sobre “Quais são os maiores desafios ao planejar a aula e vivenciar o planejamento no dia a dia?”, as professoras de ambas redes citam diversas vezes o corpo discente. Entretanto, as docentes públicas parecem se preocupar com a individualidade de cada aluna, por exemplo, uma professora cita a necessidade de “alcançar a todas as alunas”, tratando cada uma individualmente. No entanto, as docentes privadas lidam com a turma como uma só, preocupando-se mais com o rendimento final da sala como um todo.

Pode ser que pela multiplicidade de realidades em escolas públicas, onde as estudantes são plurirregionais com contextos de vida mais diversificados, as professoras sintam mais necessidade de entendê-las de maneira individual.

Outra questão muito levantada por docentes de instituições particulares, na pergunta acerca do planejamento, foi o tempo, apesar de pouco apontado pelas professoras públicas. Pode ser que isso ocorra pela educação privada no âmbito do ensino tradicional liberal ter tornado-se um produto e a escola um serviço, havendo uma alta cobrança na produtividade docente por parte da gestão. Deste modo, apesar das múltiplas jornadas necessárias para professoras de redes públicas geradas pela desvalorização da profissão, o problema passa a ser uma questão mais relevante para docentes privadas em busca da manutenção de seus empregos.

Ainda dentro desta questão, houve um volume de informações a respeito dos imprevistos que ocorrem no cotidiano prático — principalmente no âmbito público. As escolas por essência são um sistema complexo que interliga pessoas e agentes de múltiplas realidades, influenciando e recebendo influências diretas de vários lugares. Evidentemente, por conta dessa gama de eventualidades ocorrem muitas circunstâncias — com origens de dentro e fora do ambiente escolar — que podem fugir do planejamento pré-estabelecido e afetar a comunidade e seu funcionamento. Uma professora afirmou que seu planejamento nem sempre poderá ser feito, porque questões anteriores ou que atravessam a sala de aula podem representar obstáculos para a realização do planejado.

Na pergunta seguinte, “Em se tratando do âmbito das práticas de ensino-aprendizagem, quais são os principais problemas que você identifica no cotidiano escolar (docentes, discentes e coordenação)?” as profissionais da rede privada apontaram em sua maioria a coordenação como problemática. Um reflexo do ensino ter se tornado um serviço nessas escolas é a fala de uma entrevistada afirmando que há uma alta demanda, com pouca orientação e também muita preocupação em entregar, com pouco foco na aluna em si.

Em contrapartida, a questão mais apontada por profissionais do ensino público foi a infraestrutura das escolas. Uma professora citou que um dos seus problemas cotidianos é adaptar os conteúdos pedagógicos numa prática sem recursos materiais e físicos. Além desta constatação, a falta de engajamento docente também foi referenciada. As professoras relataram sobre docentes que ainda pensam na visão monodisciplinar e falta de tempo conjunto de planejamento, de momentos de atualização e de encontros para trocas de experiência.

A terceira pergunta de resposta aberta — sem obrigatoriedade de responder — se compôs com “Gostaria de relatar alguma experiência relevante a respeito do uso de práticas de ensino-aprendizagem que nos ajude a entender melhor as dificuldades que você vivencia?”, havendo um espaço para expressar as experiências, tratando-se das dificuldades vivenciadas pelas práticas de ensino-aprendizagem. Porém, houve uma grande quantidade de respostas em branco — 17 da rede privada e 22 da rede pública. Somando a isso, tais pessoas também não deixaram seu contato para uma possível comunicação futura. Esse acontecimento pode ser um reflexo de

questões subjetivas sobre a recepção para novas profissionais atuando em conjunto, cansaço, entre outros fatores pessoais. Em correlação com esse pensamento, destaca-se a resposta de uma professora:

(...) aliás a falta de consulta à comunidade escolar é padrão. Tem sempre alguém de fora da sala de aula, algum profissional burocrático ou “estrangeiro” que quer te dizer como pisar no chão da escola... e, é sempre o jeito desse profissional o MELHOR JEITO. (Relato de professora anônima)

Essa frustração do âmbito de atuação de outro “profissional burocrático ou estrangeiro” é um grande alerta sobre a desvalorização da experiência da própria comunidade escolar e o apagamento do lugar de fala. Fruto dessa percepção, ressalta-se a importância de “fazer-com” e não “fazer-para”, no qual será um parâmetro norteador para o projeto a ser desenvolvido em conjunto com as futuras parceiras de projeto.

Nessa mesma pergunta aberta, é possível perceber que ambas esferas foram impactadas pela pandemia de COVID-19, isolamento social, necessidade de utilização de plataformas digitais para ensino remoto e uma maior dificuldade de atingir o interesse do corpo discente. Porém, na rede pública, os problemas de recurso e acesso é exponencialmente maior, resultando em pouca — ou quase nenhuma — interação com as estudantes e gerando um grande impacto no emocional dessas profissionais da educação. Como visto no relato de uma professora anônima:

Dificuldades com a tecnologia e o ambiente remoto, a frieza e ausência de interação com que se processa. Tudo isso faz com que a gente não saiba o que está fazendo e se está fazendo algo que efetivamente esteja produzindo algum resultado positivo. (Relato de professora anônima)

Concluindo, esse questionário foi muito relevante no sentido de exploração e percepção de assuntos que anteriormente ainda não tinham sido pensados para a elaboração desse projeto. Relatos muito potentes e sensíveis a respeito da complexa realidade educacional brasileira foram feitos. A disparidade da formação da população é gritante, resultado de um sucateamento das instituições de ensino visto a longo prazo. Em um dos relatos de uma professora de escola pública, destaca-se:

Em minha docência percebi que a grande maioria (cerca de 90 a 95%) dos estudantes que eu recebia na Primeira Série do Ensino Médio, foram, a meu ver, tratados como números das tabelas de estatísticas

de APROVAÇÃO do Ensino Fundamental. Era raro um aluno saber a tabuada, expressões algébricas simples, equações de primeiro grau, potências e frações. E todos esses conteúdos são básicos e os jovens nos chegavam SEM CONTEÚDO. Isso era muito TRISTE. Apenas um número de estatística. Durante muitos anos eu os recebi assim. Daí o que fazer? E a resposta era uma só: ENSINAR! Isso era o que fazia. Em pleno Ensino MÉDIO dava aulas do conteúdo do Ensino Fundamental. (Relato de professora anônima)

Com olhar geral, nota-se a frequência de questões que dizem respeito aos meios, modos e imprevistos de como aplicar as práticas de ensino-aprendizagem em ambas esferas escolares. Cada ambiente possuindo questões específicas a depender da gestão, infraestrutura e recursos do colégio atuante, somando-se ao peso da carga horária de trabalho.

Além disso, ressalta-se com diversas problemáticas que fogem do âmbito interno da escola, como questões políticas, familiares e acontecimentos da região ao entorno da instituição.

O resumo de todas as respostas das perguntas qualitativas pode ser visto no Quadro 3:

Resumo das respostas abertas

Temáticas	Rede Privada (30)	Rede Pública (34)	Total (64)
Método/metodologia (M)	36	49	85
Relação com alunas (A)	26	28	54
Infraestrutura/recursos (R)	10	26	36
Imprevistos (I)	11	10	21
Gestão escolar (G)	9	12	21
Tempo (T)	12	7	19
Família/Responsáveis (F)	3	6	9
Curriculo (C)	5	3	8
Questões Externas (E)	3	5	8
Pandemia (P)	3	5	8
Questões políticas (Q)	0	7	7

Quadro 3 - Resumo total realizado para análise de respostas.
Fonte: Acervo das autoras.

1.1 Definição de problemática

A partir da análise e categorização apresentadas anteriormente, realizada por meio das respostas das profissionais que participaram do formulário, foram selecionadas as principais problemáticas apontadas: interesse das alunas, realidade das alunas, comportamentos e individualidade, tempo, recursos, currículo, metodologia, ensino remoto, coordenação/gestão escolar, famílias e imprevistos diários.

Tendo em vista essas possibilidades de projeto, houve uma filtragem para entender quais dessas questões as autoras teriam oportunidade de colaborar com o trabalho e, ainda, quais questões foram as mais citadas — sendo, então, mais relevantes para o público. Ao juntar estes dois requisitos, a problemática decidida foi a individualidade das alunas e o relacionamento professora-aluna.

1.2 A individualidade e o relacionamento professora-aluna

Acompanhando as metodologias ativas nas discussões de ruptura da pedagogia dita tradicional e bancária, as competências socioemocionais têm sido uma pauta importante e muito apontada. A inteligência emocional é o conjunto das habilidades que ultrapassam a dimensão cognitiva e envolvem de forma muito mais profunda o lado psicológico do ser humano. Sua importância se dá na formação de cidadãos responsáveis e capazes de exercer um papel ativo na sociedade, o que não ocorre no modelo de ensino atual. (Par, S/D)

Apesar de haver uma expectativa de que as jovens, ao se formarem no ensino básico, tenham capacidade de solucionar problemas de maneira colaborativa, pensar criticamente e fazer escolhas responsáveis, o foco das escolas ainda é conteudista, com ensino de matérias tradicionais que não trabalham tais competências (Instituto Ayrton Senna, S/D).

Ainda, além do desenvolvimento das habilidades citadas, o investimento nos aspectos socioemocionais alavancam a aprendizagem. Pesquisas realizadas — em áreas como educação, psicologia, neurociências e economia — revelam que o desempenho cognitivo das alunas é beneficiado com o desenvolvimento intencional dessas competências (Instituto Ayrton Senna, S/D).

Por muitas vezes a valorização das competências socioemocionais se dá apenas a partir da intenção de melhorar a qualidade da educação e o comprometimento das alunas com a escola. Dessa forma, uma nova “receita de bolo” é criada, as realocando em novas caixas, diferentes das tradicionais, mas ainda limitando suas personalidades e seus crescimentos. As autoras acreditam que esse tipo de visão metodológica compara-se ao ensino tradicional, por crer que deve-se podar as estudantes de alguma forma.

Deste modo, a real relevância dessa metodologia é a capacidade de entender as individualidades e subjetividades das discentes, que além de alunas também são pessoas além-escola. Com essas competências, abre-se um canal de escuta valioso e desenvolve-se uma comunicação afetiva:

A relação ensinante é uma relação de vozes. Faz-se instrumento. Passamos-nos a voz enquanto se passa o tempo. O escutar também é dado pela voz. Não se escuta com o órgão da audição, escuta-se quando a palavra do outro, da outra, ressoa na própria voz interior que a repete no gesto da imagem que dá corpo à memória. (FERRARO, 2018)

Com a finalidade de provocar transformações nas práticas do cotidiano escolar com a valorização das habilidades socioemocionais, é possível trabalhar dois contextos: as oportunidades de aprendizagem e a relação professora-aluna (Instituto Ayrton Senna, S/D).

Ao desenvolver a relação professora-aluna, é fundamental não haver confusão com amizade ou maternalismo. A docente ocupa um lugar de referência e desta forma pode romper a abordagem tradicional, exercendo uma presença significativa na vida das discentes. Assim, pode ser capaz de exercitar uma abertura para influenciar e também ser influenciada pelas posições e interesses das estudantes, gerando trocas com reciprocidade. É necessário a geração de um vínculo com a pessoa que está por trás da aluna, a fazendo entender que a autoridade não é necessariamente uma figura punitiva e que é sim importante uma comunicação afetiva entre as partes. (Instituto Ayrton Senna, S/D)

A relação ensinante entrelaça afetos, os educa, os leva a saber. Faz deles escola. O docente, a docente mantém uma relação de filia na expressão mais clara do seu significado. Quem ensina é quase amigo, quase amiga, mas não pode ser tal sem perder a função de professor. Existe uma linha, e é invisível, que separa, estabelece partes, participando. Nela escorre a singularidade da relação ensinante, a singularidade do aprendizado. E é a linha do quase. Traça o limite, um fim comum, sem invasões, sem evasões. (FERRARO, 2018)

Outra problemática definida, junto ao relacionamento docente-discente foi a valorização da individualidade das alunas, questão levantada diversas vezes ao longo do desenvolvimento do projeto. Dessa forma, quando houver o referenciamento das autoras deste termo, entende-se como a necessidade de entender e enxergar a estudante como uma jovem que, por sua criação, seu plano de fundo, seu redor e por todos os universos que a atravessam, é muito mais do que apenas a aluna que está em sua aula.

Assim, é importante entender motivações e comportamentos que influenciam no aprendizado da estudante em sala de aula. Para entender a subjetividade das estudantes, pode-se ficar atenta a questões como: nome; comportamentos individuais; dificuldades e facilidades nos conteúdos; métodos que melhor funcionam com cada uma; comunicação afetiva e multiletramento¹⁴.

O diálogo e a escuta são fundamentais no desenvolvimento de competências socioemocionais. Assim, a fim de compreender as características descritas e ainda desenvolver um relacionamento professora-aluna, o design pode ser usado estrategicamente como ferramenta de comunicação, engajando e estimulando as educadoras e as estudantes.

2. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

A partir da delimitação do tema específico para direcionar o projeto, foram escolhidas 6 professoras dentre as 14 que deixaram seus contatos para a realização de uma entrevista *on-line* via *Google Meet*¹⁵, tratando-se de questões ao redor da individualidade das alunas.

Para selecionar quais seriam as professoras a serem entrevistadas, foi criada uma tabela — com as informações retiradas das respostas do questionário — para comparar os perfis, com o propósito de diversificar os contextos que seriam escutados. Apresenta-se a seguir a tabela com os nomes escolhidos destacados em negrito:

14: Multiletramento é um termo cunhado pelo Grupo de Nova Londres em seu manifesto de 1996, pautando a importância das diferentes linguagens (visual, verbal, sonora, etc.).

15: *Google Meet* é um serviço de comunicação por áudio e vídeo para interfaces digitais, desenvolvido em 2017 pela empresa Google LLC.

Nome	Rede	Segmento	Preparação na formação acadêmica	Apoio/orientação da coord. na aplicação de práticas inovadoras	Interdisciplinaridade
Pedro Aquino	Rede Privada	F1 e F2	Em parte	Sim, apoio e orientação	Não trabalhamos com interdisciplinaridade
Não informado	Rede Privada	F2	Em parte	Sim, apoio	Sim, a coord. nos incentiva
Múcio Medeiros	Rede Pública e Privada	EM	Em parte	Não, a escola não tem esse tipo de preocupação	Sim, iniciativa de professoras
Vinicius	Rede Privada	Pré-vest	Em parte	Não, a escola não tem esse tipo de preocupação	Sim, a coord. nos incentiva
Marcello	Rede Pública	EM	Em parte	Sim, tenho apoio e orientação	Sim, iniciativa de professoras
Lete	Rede Pública	F2	Sim	Não, a escola pode querer, mas não tem infraestrutura	Sim, iniciativa de professoras
Elaine Mendes	Rede Pública	Infantil, F1	Em parte	Não, a escola não tem esse tipo de preocupação	Sim, iniciativa de professoras
Cassius	Rede Privada	F2	Sim	Não, a escola não tem esse tipo de preocupação	Sim, a coordenação nos incentiva
Marilene	Rede Privada	Inf, F1, F2, EM, Pré-vest	Em parte	Sim, apoio	Sim, iniciativa de professoras
Cristina Jardim	Rede Pública	F1	Em parte	Não, a escola pode querer, mas não tem infraestrutura	Não trabalhamos com interdisciplinaridade
Moema Orichio	Rede Pública	F2, EM	Em parte	Não, a escola não tem esse tipo de preocupação	Sim, iniciativa de professoras
Marcos Leal	Rede Privada	F2, EM, Pré-vest	Em parte	Não, a escola não tem esse tipo de preocupação	Sim, iniciativa de professoras
Vanessa	Rede Privada	F1, F2	Sim	Sim, apoio e orientação	Sim, a coordenação nos incentiva
Thaísa	Rede Privada	F1, F2	Não	Sim, apoio e orientação	Sim, a coordenação nos incentiva

Quadro 4 - Contatos para possíveis parceiros.

Cor	Significado	Cor	Significado
Azul	Professora da Rede Privada	Verde	Questões de resposta positiva
Laranja	Professora da Rede Pública	Vermelho	Questões de resposta negativa
Rosa	Professora da Rede Pública e Privada	Amarelo	Questões de resposta parcial

Quadro 5 - Legenda do quadro 4.

As entrevistadas foram, em ordem: Cristina Jardim, Elaine Mendes, Moema Orichio, Múcio Medeiros, Pedro de Aquino e Marcos Leal. As entrevistas — que variaram de 36 a 57 minutos — foram gravadas com permissão prévia de cada pessoa, para que fosse possível analisar a fundo e tirar maiores compreensões. As perguntas realizadas encontram-se no Apêndice F, seguidas de uma síntese de cada conversa.

A entrevista piloto com a Cristina Jardim foi essencial para ajustar algumas perguntas do roteiro — que ficaram com interpretações dúbias — e replanejar as dinâmicas com as outras entrevistadas. Assim, foi elaborada uma apresentação simples, exibindo as perguntas em texto, para que pudesse ter um apoio visual, caso a professora entrevistada quisesse rever a questão ao responder.

Com a delimitação do tema principal (individualidade das alunas), o roteiro das entrevistas foi dividido em dois eixos temáticos:

1. Práticas de ensino-aprendizagem;
2. Relacionamento com alunas.

Os objetivos dessas entrevistas foram: entender melhor as questões específicas das professoras e das escolas em que atuam, para mapear possíveis parceiras de projetos e locais para intervenção; escutar seus ideais e perspectivas sobre o campo da educação e sobre seu próprio trabalho; entender o tipo de preocupação acerca da relação professora-aluna.

Pergunta 1:

O que você entende como “metodologia inovadora”?

Foi levantado um estudo — elaborado anteriormente no Capítulo 2.3 — a fim de encontrar um diálogo entre design e escola, encontrando as “metodologias ativas” como um caminho já existente. No questionário realizado anteriormente (Capítulo 3.1), foi feita uma pergunta com o intuito de compreender se a gestão da escola da participante incentivava as educadoras a realizar alguma prática educativa que saísse do modelo tradicional. Das 64 participantes, 46 pessoas (71,9%) responderam positivamente, como visto no gráfico a seguir:

Recebe/recebia algum apoio/orientação da gestão da escola na aplicação de práticas educativas inovadoras em sala de aula?

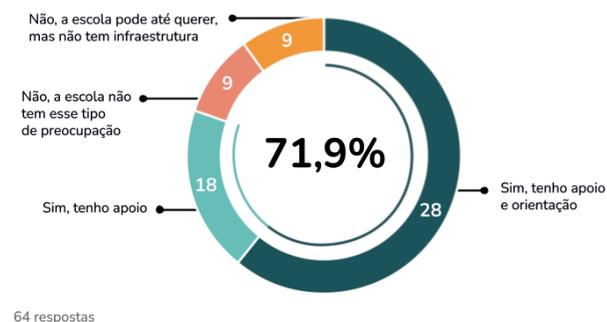


Figura 14 - Gráfico circular sobre o apoio da gestão escolar;
Fonte: Acervo das autoras.

Esses dados geraram uma inquietação a respeito do que as professoras entendiam como “práticas educativas inovadoras”, partindo do princípio que a execução de atividades podem acontecer de forma destoante da teoria. Por isso, foi elaborada a pergunta sobre a percepção das educadoras a respeito dessas práticas educativas “ativas” e “inovadoras”.

Em resposta, as professoras entrevistadas tiveram a percepção que tais práticas inovadoras são prolixas, não existindo um acordo sobre sua definição, mas a princípio seria algo que se contrapõe ao modelo dito

“tradicional”. Em decorrência desse conceito não ser devidamente praticado em um grau amplo da esfera escolar, acaba por perder-se por conta da falta de infraestrutura na rede pública e, no caso das escolas privadas, a mercantilização do serviço da escola.

Então, eu acho que metodologia inovadora a gente pode entender como um conceito. Assim, várias escolas defendem que elas aplicam uma metodologia inovadora. E eu acho que essa metodologia inovadora tem alguns caminhos, têm algumas palavras que aparecem sempre nessa metodologia inovadora, mas ela não é uma coisa só, não é necessariamente muito bem definida. As escolas que dizem que fazem uma metodologia inovadora não aplicam uma mesma metodologia necessariamente. (AQUINO, Pedro 00:06:58)

Citando a escola pública, a professora Moema evidencia que atividades de ensino fora do modelo expositivo e conteudista não é algo possível na realidade em que leciona, “Sinceramente é alguma coisa que nem caviar. Nunca vi, nem comi, só ouço falar” (ORICHIO, Moema 00:10:09). Porém, ela é uma educadora inquieta com a forma monótona da educação vigente, então busca encontrar formas próprias de instigar as alunas. Exemplificou com o uso de materiais audiovisuais, como músicas que abordam algum contexto histórico, no qual iria trabalhar dentro da disciplina.

Além das particularidades das escolas em que trabalha — que possuem carência infraestrutural e uma gestão rígida para o conteúdo curricular voltado para o vestibular — Moema admite que sua formação superior não a preparou completamente para diferentes formas de ensino. Desse modo, teve que experimentar pela “tentativa e erro”, aprendendo de forma autônoma pela própria prática e pelo retorno de suas estudantes.

A professora Elaine (da rede pública) entra em um diálogo em comum com as professoras das escolas particulares, no momento em que afirma que essas metodologias ditas “inovadoras” são apenas as mesmas práticas antigas, só que com uma “nova roupagem”, porque é difícil sair da lógica de um sistema organizacional já estabelecido por décadas. Tal fala complementa a do professor Marcos (escola privada), que aponta o uso do discurso inovador por muitas escolas particulares como mero marketing. Nesse sentido, a escola torna-se apenas um meio de faturamento, deslocando a centralidade da educação e bem estar da comunidade escolar.

Pergunta 2:

Na sua percepção, o que seriam práticas de ensino-aprendizagem ideais nas escolas?

Em sequência, perguntou-se a elas como seria uma escola perfeita, com práticas de ensino-aprendizagem ideais em seus pontos de vista. Como o tema central da proposta de projeto é a individualidade das alunas, é igualmente coerente dialogar com as singularidades de cada professora para também se sentirem envolvidas no processo.

Então, buscou-se entender um pouco mais da perspectiva de mundo dessas educadoras e de seus sonhos. Em efeito, apesar de respostas relacionadas, cada uma expôs um ponto diferente, provavelmente influenciadas pelo que mais as atravessam no cotidiano escolar.

A Professora Cristina (rede pública) apontou que as docentes e funcionárias deveriam morar perto da instituição, em razão do trânsito urbano que consome tempo e desgasta fisicamente as pessoas. Ainda, acrescentou sobre aspectos estruturais políticos, como investimento em infraestrutura e recursos, já que na instituição que trabalha não possui uma sala e materiais adequados para prover sua disciplina de artes. Acrescentou também sobre limitar a quantidade de alunas por sala, a fim de ser possível uma educação individualizada e mais atenciosa.

Algumas docentes — Múcio, Elaine e Moema — apontaram questões metodológicas e ideológicas. O primeiro cita a Escola da Ponte como exemplo e afirma que deve ser uma educação provocativa que não deixa a estudante adormecer. Elaine acredita na necessidade do corpo discente ser ativo no ambiente escolar que os cerca, sentindo-se confortável para interagir com ele. Moema critica a aprendizagem que foca o tempo inteiro no vestibular ou no ingresso no mercado de trabalho.

Além disso, Pedro resgatou uma fala sobre uma formação ética e de afeto, acredita que este é fundamental no desenvolvimento das estudantes. Explica sobre o termo “Educação dos afetos”, citando o livro “A escola dos sentimentos”, de Giuseppe Ferraro (2018). Influenciado por essa filosofia, acredita na necessidade de uma alfabetização dos afetos, assim como a criança aprende a ler e escrever. Apesar da escola em que trabalha possuir uma disciplina para trabalhar os assuntos socioafetivos,

tal matéria não é interdisciplinar, não se relacionando com outros espaços de aprendizado do colégio. Finaliza sua fala perguntando: “O que diferencia a escola de um cursinho?”, questionando o atual modelo de escolas voltadas apenas para o rendimento nos vestibulares.

Finalmente, Marcos aponta para o conteúdo que é dado, acredita que o ideal seria trabalhar com elementos básicos do cotidiano, de forma prática que de fato ajude as alunas no seu dia-a-dia. Esse ponto de vista é justificado pela sua visão que a escola forma para o mundo acadêmico, exigindo uma série de conteúdos muito aprofundados que poderiam ser vistos em uma formação de ensino superior.

Pergunta 3:

Na escola que você trabalha, como é o modelo de ensino-aprendizagem que acontece dia-a-dia em sala de aula?

Ao perguntar às docentes sobre o funcionamento do modelo de ensino-aprendizagem vigente nas instituições em que ensinam, pôde-se perceber dois cenários divergentes. A maior parte das professoras da rede pública apontaram um ensino extremamente regrado e voltado para o vestibular, com falta de apoio da gestão e a dificuldade de obter-se recursos para uma realidade diferente.

Enquanto isso, as professoras de escolas privadas apontaram um falso *marketing* sobre metodologias ativas feita pelas instituições. Apesar disso, um professor, Pedro de Aquino, acredita que no colégio particular em que leciona há uma tentativa real de um ensino centrado na aluna, com dinâmicas individualizadas. A maior dificuldade é as alunas conseguirem entender o tipo de aula que exige uma maior produção participante por parte delas.

Uma questão apontada por diversas entrevistadas foi o esforço vindo das docentes para uma tentativa de alternativa ao ensino bancário e centrado nas professoras, apesar da realidade gerada pela gestão nas escolas. Resgatando o formulário do Capítulo 3.1, 26 professoras (40,6%) afirmaram trabalhar com interdisciplinaridade por iniciativa das próprias docentes — e não da gestão. A visualização desse dado pode ser visto na próxima página (Figura 15).

Tem/tinha possibilidade de inovar o modo de aprendizado das estudantes junto com outras professoras, trabalhando de forma interdisciplinar?

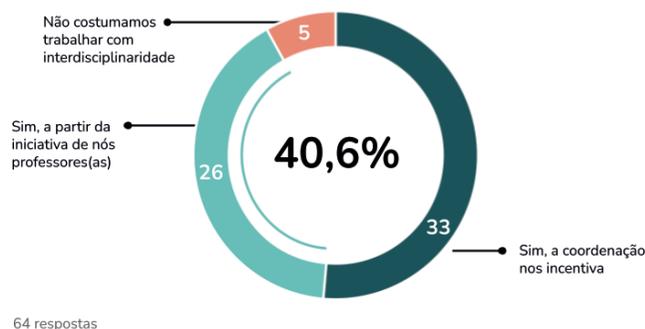


Figura 15 - Gráfico circular sobre possibilidade de interdisciplinaridade; Fonte: Acervo das autoras.

Pergunta 4:

Quais são as liberdades e possibilidades de desenvolvimento de atividades em sala de aula?

Todas as entrevistadas, ao serem questionadas sobre a liberdade em seu planejamento de aula, apontaram existir um currículo mínimo com objetivos de aprendizagem a ser seguido. Afirmam, ainda, que existe certa liberdade na forma em que irá ser aplicado.

Entretanto, o que as limita é a estrutura escolar nas instituições públicas, por conta das questões históricas e o desgoverno nesse setor. Em decorrência, muitas vezes as ideias das educadoras não podem ser concretizadas nas aulas, a não ser que o material seja levado pelas próprias docentes — como fazem muitas vezes.

Múcio, professor da rede pública e privada, disserta sobre como no desenvolvimento de atividades escolares, a dinâmica pensada para a

escola pública é completamente diferente em comparação à privada pelos recursos disponíveis. Seguindo um trecho de sua fala:

Eu fiz um trabalho agora no colégio particular, que eu não poderia fazer em um colégio público. Que foi pegar uma ideia das bandeirinhas lá do Volpi e juntar arte e filosofia, que tem tudo a ver. Mas eles não teriam recursos, né? Então, quando eu falo em desenvolver atividades, eu não posso pensar só em eu ter condições de desenvolver, eu tenho que pensar e se os alunos vão poder ter condições de acompanhar esse desenvolvimento. Então, é uma coisa complicada. Porque o professor, principalmente no início, ele é cheio de ideias, cheio de ideias... Então ele vai sendo também tolhido, sabe? Ele vai sendo censurado. Mas censurado não pelo Estado, né? O Estado não apresenta uma faceta de "Estou te censurando", não. São as próprias condições, que são históricas, que trás para você uma condição que não dá. Então, eu acho tão difícil a gente sair desse imbróglio, dessa situação. Enfim, eu acho que liberdade a gente tem, mas essa liberdade teria que ter também uma contrapartida de condições adequadas de quem eu estou atendendo, porque senão não tem sentido. (MEDEIROS, Múcio, 00:17:20).

Pergunta 5:

Você sente que conhece a maioria das suas alunas, pelo menos por comportamento?

Ao serem questionadas sobre conhecerem suas alunas, ao menos por comportamento, as professoras afirmaram ter centenas de alunas, tornando difícil conhecer todas. Contudo, muitas docentes afirmaram conhecer por comportamento as que mais se destacam por bagunça ou engajamento nas suas aulas.

Cada docente tenta gerar uma aproximação com as alunas de uma forma singular. Uma tentativa de conhecê-las e entendê-las melhor, para Moema, por exemplo, é a dinâmica que faz no início do ano letivo, quando passa um exercício de escrita de uma autobiografia para cada aluna, dando grande peso em nota para o boletim para dar ênfase na atividade.

Desta forma, além de saber seus nomes, a professora também conhece os seus planos de fundo e realidade que as cercam. Contudo, relata a dificuldade das alunas — principalmente àquelas que não conhecem a professora — de realmente se abrirem para escrever.

Pergunta 6:**E suas alunas, você sente que eles te conhecem, além do nome?**

Seguindo a linha do relacionamento professora-aluna, o questionamento seguinte foi o contrário: se as docentes sentem que as discentes as conhecem. Elaine logo afirmou que “na escola, parece que você é *superstar*, ainda mais quando é de uma disciplina que os alunos gostam”. Comenta que suas alunas a admiram e gostam de conhecer mais sobre ela, mas respeitando um limite de vida pessoal.

Já Múcio acredita que essa aproximação ocorre de forma natural para ele — professor de história e filosofia — pelo campo das humanidades facilitar dinâmicas de estudo e debate de temas, onde as estudantes são instigadas a revelar seus pontos de vista.

Em contrapartida, Moema afirma que gostaria que elas a conhecessem, apesar de não saber responder esse questionamento. Mas, além dessa questão, completa que o mais importante em seu ponto de vista é as alunas criarem uma relação de confiança com ela.

Pergunta 7:**Dessas alunas que você conhece, você consegue identificar quais são as maiores dificuldades e conteúdos favoritos em sua disciplina?**

Continuando a temática do relacionamento com as discentes, um novo tópico foi apresentado: identificação das dificuldades e conteúdos favoritos das alunas na disciplina ministrada pela entrevistada. Quando as autoras desenvolveram essa pergunta, pretendiam questionar de forma a pensar na individualidade das estudantes. Perguntou-se, por exemplo, se ao planejar uma aula com um conteúdo inédito, a docente teria em mente qual aluna gostaria e qual teria dificuldades durante as atividades.

Entretanto, pela realidade em que as entrevistadas se encontram, com centenas de alunas em suas classes e sem oportunidade de as conhecer de fato, grande parte afirmou saber quais disciplinas e tópicos normalmente são mais difíceis e mais fáceis para as alunas em geral, não sendo capazes de confirmar individualmente.

Pergunta 8:**Como você aconselharia uma professora que passa por dificuldades no relacionamento com os alunas?**

Apesar das respostas diferentes dadas ao questionar como as entrevistadas aconselhariam uma professora passando por dificuldades no relacionamento com as alunas, todas apontaram a necessidade da empatia — cada uma de sua forma — ou de paciência.

Pedro, por exemplo, trabalha a empatia conversando com as docentes e descobrindo seus interesses, com intenção de pesquisar e se aprofundar, de forma a gerar conversas engajadoras dentro de sala de aula depois. Moema, tenta aproximar-se das docentes falando de si e mostrando também ser uma pessoa com problemas normais.

Pergunta 9:**A escola dá algum tipo de suporte emocional e/ou psicológico às alunas quando necessário?**

Houve a criação da Lei nº 13.935/2019, publicada no Diário Oficial da União em 12 de dezembro de 2019, afirmando que as redes públicas de educação básica devem contar com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades definidas pelas políticas de educação. Apesar desta norma, na maior parte das escolas públicas em que as entrevistadas lecionam, não há uma profissional atuando neste papel.

Em contrapartida, todas as escolas privadas possuem uma psicóloga à disposição das alunas. Essas profissionais foram apontadas como de grande importância na comunidade escolar pelas docentes.

Pergunta 10:**Tem algum relato ou observação que você gostaria de fazer sobre esse tema?**

Um relato comum apresentado foi o da professora como ouvinte, tomando o papel destas profissionais de psicologia. Pedro de Aquino, professor de escola particular com grande apoio psicológico, por exemplo, acredita que a equipe de psicologia pode refletir a estrutura hierárquica, e que existe uma relação diferente quando se é pago para dar esse

suporte às estudantes. Completa que, para ele, muitas vezes uma professora pode ter um papel mais impactante que uma psicóloga, devido à maior convivência e proximidade que tem com as alunas.

Com essas entrevistas, então, pôde-se perceber a falta de apoio das gestões das escolas no desenvolvimento de um ensino diferente do bancário, mas também um desejo comum das professoras de inovar em seus planejamentos. Ainda, as profissionais mostraram a importância dada ao relacionamento com as alunas, destacando a problemática escolhida: a individualidade das estudantes.

Uma síntese gráfica pode ser vista a seguir:

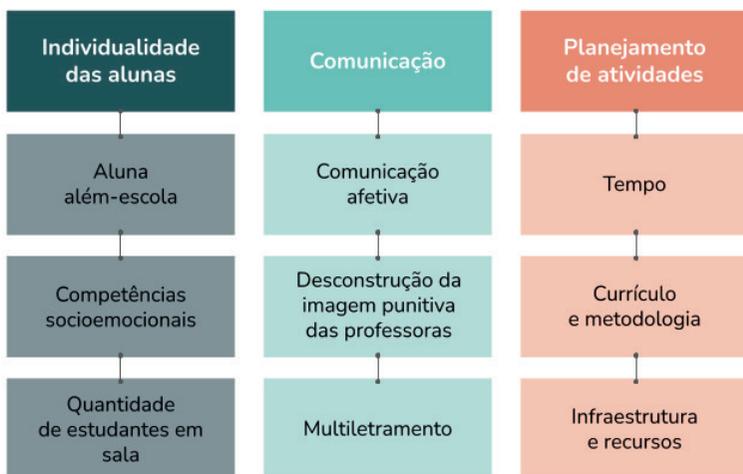


Figura 16 - Síntese gráfica sobre achados das entrevistas;
Fonte: Acervo das autoras.

3. PARCEIRAS SELECIONADAS

Após a análise das entrevistas, as autoras iniciaram a missão de analisar que professoras mostraram mais sinergia no tema da individualidade e nas propostas do projeto, de modo a escolher dois perfis diferentes e complementares.

Deste modo, o primeiro escolhido foi o professor Múcio, pela sua experiência com instituições públicas e privadas, podendo mostrar paralelos em sua vivência; sua vontade de despertar o interesse das alunas e sua familiaridade com a aplicação de jogos e outras atividades em sala de aula para o engajamento da classe e relacionamento com as estudantes.

A segunda escolhida foi a professora Moema. Com experiência em rede pública, possui interesse em aproximar-se das alunas, realizando também uma dinâmica na tentativa de conhecê-las. Essa atividade foi desenvolvida para ocorrer no início do ano letivo, ao primeiro contato com as turmas. Ainda, durante a entrevista, foi possível perceber grande afinidade com as ideologias que o projeto se baseia.



Figura 17 - Print das parceiras;
Fonte: Acervo das autoras.

4. DESENVOLVIMENTO COM PARCEIRAS



1. ENCONTRO 1: **BRAINSTORMING**

Após os convites aceitos, foi marcada a primeira dinâmica. O encontro aconteceria dia 9 de setembro, entretanto ocorreram dois imprevistos pessoais com as professoras parceiras, fazendo com que a reunião acontecesse 2 semanas após o planejado. Dessa forma, as autoras tiveram que remanejar o cronograma e as dinâmicas para comportar com os horários das parceiras e continuar com o tempo disponível para a execução do TCC.

Devido ao cenário pandêmico vigente, não é possível realizar a testagem em chão de escola com estudantes reais. Substituindo essa etapa, o processo de validação foi feito pelas professoras parceiras, por ambas possuírem anos de experiências na educação, podendo avaliar e refletir se o projeto faria sentido com suas realidades ou não. Futuramente, o projeto poderá ser devidamente experienciado em contexto de ensino básico.

Assim, no dia 23 de setembro de 2021, foi feita a conversa com duração de 1 hora e 32 minutos. Inicialmente, realizou-se uma pequena apresentação da trajetória e dos objetivos do trabalho de conclusão de curso. A fim de demonstrar algumas possibilidades de atuação do design na escola para as docentes, exemplificou-se com alguns projetos nesse campo da autoria das autoras e de outras designers. Então, migrou-se para a etapa de *brainstorming*¹⁶, guiado usando a plataforma Miro¹⁷, onde foi apresentado o *briefing*¹⁸ e os requisitos para o desenvolvimento do projeto.

O *briefing* descrito contém os seguintes tópicos:

1. **Relacionamento aluna-professora:** criação de um projeto com o foco no desenvolvimento de um relacionamento entre educadoras e estudantes.

16: *Brainstorming* é uma atividade individual ou coletiva para escrever, desenhar ou falar pensamentos rápidos de forma a despertar ideias, em que não há margem de erro ou acerto, a fim de explorar a criatividade.

17: Plataforma *on-line* para trabalhos com colaboração dos usuários. Miro funciona como um quadro branco onde pode-se adicionar diversos tipos de mídia.

18: *Briefing* é um conjunto de informações essenciais para o início do desenvolvimento de um projeto.

2. **Trabalhar e entender a individualidade das alunas:** ao desenvolver o projeto, refletir sobre formas de compreender a individualidade das discentes.
3. **Ensino presencial:** apesar do atual cenário de ensino híbrido ainda em vigor em algumas escolas devido à pandemia, pela tendência à volta do ensino presencial, essa forma de ensino será priorizada.
4. **Sala com 40 alunas:** o projeto desenvolvido deve levar em conta a média de alunas por sala, de forma que a dinâmica criada seja possível em um ambiente com 40 estudantes.
5. **Público — Fundamental 2:** público escolhido pela dificuldade maior de criação de laços e respeito, confirmada pelas parceiras, e maior capacidade de participação em dinâmicas mais complexas — devido a idade.

Nos **requisitos da atividade**, gerados a partir das etapas anteriores de pesquisa e estudo, foram selecionados:

1. Quebra de hierarquia;
2. Alunas ativas na atividade;
3. Relação de confiança entre professora e aluna;
4. Relação com a disciplina;
5. Três momentos do ano (início, meio e final);
6. Atividade em 1 tempo de aula (média de 45 minutos);
7. Participação horizontal da professora na dinâmica;
8. Materiais acessíveis.

Seguem imagens do *brainstorming* antes da intervenção das parceiras, apenas com sugestões dadas pelas autoras a fim de exemplificar os tópicos e iniciar a discussão.

Ferramentas/Formatos de atividades possíveis:



Formas de comunicação:



Espaços da escola disponíveis:



Figura 18 - Representação gráfica do *brainstorming*;
Fonte: Acervo das autoras.

Ao início da discussão, Múcio afirmou gostar da ideia do projeto ser um jogo, por esta forma de dinâmica gerar uma quebra da hierarquia — um dos requisitos do projeto.

Ambas consideraram um ponto positivo os três momentos da atividade, sugeridos pelas autoras. Múcio cita, ao justificar a opinião, estudos da antropologia sobre fechamento de ciclos, onde atitudes e comportamentos podem ser mudados em uma passagem de nível. Neste momento da conversa, com a fala do parceiro, a ideia de Cápsula do Tempo foi gerada, sendo apoiada pelas professoras.

Antes do início do *brainstorming*, por uma curiosidade das autoras, perguntou-se se as professoras criam registros do comportamento e cotidiano das alunas. Múcio cita o chamado “currículo oculto”, ou seja: entender o ser humano com quem está lidando e o que aprendem sem estar no planejamento sistemático do currículo. Ele, entretanto, afirma apenas registrar o conteúdo das aulas, enquanto Moema confessa ficar apenas na memória, criando anotações pontuais apenas no momento da biografia.

As professoras afirmam acreditar que o registro é uma ferramenta muito interessante, porém acreditam ser impraticável na rotina docente. Múcio diz que suas anotações acabam ficando muito atreladas ao currículo.

Em sua rotina, Moema tem a necessidade de criar relatórios de algumas alunas para o conselho tutelar e acredita que ter algumas informações sobre elas pode colaborar com certas burocracias e afirma ter adorado a proposta. A partir dessa reflexão acerca das anotações sobre as estudantes, Moema questiona sobre “O que é importante na educação? É preencher papel que não vai ser lido por ninguém? Ou é ver o desenvolvimento dessas pessoas?”.

Ao comparar a situação de uma narradora de um jogo de futebol no rádio com a da televisão, Múcio afirma que a primeira possui maior necessidade de ter uma fala contínua, pelo som ser o único entretenimento. Ao refletir sobre isso, perguntou-se como o design pensado na escola poderia melhorar a comunicação entre as pessoas. Isso porque muitas vezes em aulas expositivas, a professora entra nesse estado de diálogo unilateral, recitando várias informações por voz sem ter uma outra base para expor os assuntos. Nesse sentido, o design entraria como uma estratégia potencializadora de comunicação entre múltiplas plataformas de ensino.

Ao realizar o *brainstorming*, Moema compara a atividade proposta das personas¹⁹ com uma que tinha o hábito de fazer, onde a estudante criava uma super-heróina baseada em si mesma. Este relato da educadora inspirou uma das atividades que foram desenvolvidas.

Durante a dinâmica com as parceiras, Múcio conta novamente sobre sua atividade dos desenhos em que pode-se apenas fazer símbolos em papéis e depois trocar com colegas, com o conceito de demonstrar a interferência das pessoas na vida das outras e da convivência social. Nessa atividade, que veio a inspirar uma no projeto final, o professor admite que aparecem muitas imagens fálicas de início, mas ressalta a importância de não entrar em moralismo e julgar as estudantes baseado em suas ilustrações e gera uma reflexão da importância do pensar ao agir, pelo discurso arrependido das alunas ao descobrirem que o trabalho seria passado adiante para intervenção de outras colegas.

Nessa conversa, Moema realiza uma observação acerca das estudantes do Fundamental 2 e do ensino médio, sobre a dificuldade delas pensarem e projetarem-se no futuro. Por este motivo, esse tópico inspirou uma das atividades.

Múcio aponta a importância do desenho e informa sobre um conceito da filosofia: a simbologia. Ao perder uma habilidade, outra é aguçada. Então notou que o símbolo se tornava algo muito forte durante a atividade, exemplificando sobre “pássaros” representando liberdade. Esse comentário também foi essencial para a dinâmica desse trabalho de conclusão de curso, que entendeu-se a importância de diferentes formas de expressão das estudantes.

Ao pedir para que elas escolhessem as atividades favoritas, Moema e Múcio afirmaram ter interesse em trabalhar com todas, mas as selecionadas foram: mapa mental e mímica por Múcio e jogo de cartas, autobiografia, *RPG*²⁰ e gamificação por Moema. Múcio acredita que todas essas atividades têm a capacidade de “acender a aluna”.

19: Personas é uma ferramenta de design e *marketing* onde se cria um personagem ficcional para descrever um certo perfil do público.

20: RPG é uma sigla para *role-playing game*, um gênero de jogo em que as pessoas interpretam personagens imaginários dentro de um cenário fictício.

Ao entrar no assunto jogos, Múcio adiciona o Dixit²¹ na lista de atividades e conta sobre sua vasta experiência com aplicação deste tipo de dinâmica. Moema fica curiosa por não possuir este hábito, então o professor apresenta variados jogos que utiliza em seu cotidiano escolar para o grupo. Entre esses, “Pensamento Lógico”²², “Exercícios de argumentação”²³, “Coaching da criatividade”²⁴ e “O que você faria?”²⁵.

Ao falar sobre os espaços da escola, Moema afirma que costuma ter aulas fora de sala, o que causa muito engajamento nas estudantes. Múcio conta que criou uma dinâmica chamada “Aulas Peripatéticas”, nome inspirado nas gregas, que saíam para ensinar suas discípulas caminhando, mostrando os ambientes. Acredita ser importante sair dessa organização escolar e do padrão, que ativa o pensamento para pensar fora da estrutura que já estão acostumados, cortar essa continuidade.

Moema comenta sobre uma aula que realiza sobre os pontos cardeais, lecionada na quadra, com intuito de ensinar na prática. A professora conta que as alunas ficavam super animadas com esse evento, mas que a própria gestão escolar reclamou. As professoras ressaltam a importância desse tipo de dinâmica ser coordenada e bem pensada.

Entretanto, Múcio também comenta que muitas escolas não têm apoio pedagógico, como inspetoras, tornando difícil a saída da sala de aula. Moema então afirma temer sair para o entorno da escola com as estudantes, como relatado pelo professor, por não ter segurança e estrutura física como calçada. Ainda, não há suporte de outras professoras ou funcionárias da escola para coordenar as crianças.

21: Dixit é um jogo da Galápagos Jogos, comercializado a partir de 2018, baseado em raciocínio, criatividade e estratégia.

22: “Pensamento Lógico” é um jogo da editora Matrix, de 2020, com desafios para estimular o raciocínio lógico.

23: “Exercícios de argumentação” é um jogo de cartas da editora Matrix, de 2018, que instiga a desmontar argumentos mal elaborados.

24: “Coaching da criatividade” é um jogo da Editora Urbana, de 2012, com questões desafiadoras para a criatividade.

25: “O que você faria?” é um jogo da Editora Urbana, de 2013, com diversas perguntas para iniciar um diálogo entre pessoas.

Múcio lembra de Paulo Freire ao falar sobre a capacidade da comunidade de educar, não somente da escola. Segundo ele, a sociedade endeusa o espaço da escola, acreditando ser o único lugar para a educação da criança, mas toda a estrutura social é responsável pela educação. Continua relatando que muitas vezes o senso comum enclausura o colégio como lugar do saber e considera isso perigoso. Consideram a escola um lugar de apenas acerto, mas acredita que é, na realidade, o lugar do erro, porque assim é possível o aprimoramento. As parceiras apontam que conhecem diversas educadoras que usam da autoridade em sala para oprimir as alunas, disciplinar de forma a calar e limitar as expressões individuais.

Afirmam também que a escola é igualmente passível de erro, e é necessário dialogar sobre essas questões, porque as professoras são humanas, são seres errantes e imperfeitas. Apagar a dimensão do erro tanto desumaniza as profissionais, quanto tira parte do aprendizado. Múcio conclui afirmando que acha importante os jogos, como uma maneira de quebrar essa imagem de autoridade, de “vamos brincar”.

Ainda nesta temática, Moema diz que vivemos em uma cultura que pune o erro e valoriza só os acertos dentro do padrão, apesar da importância dele.

Ao seguir para formas de comunicação com as alunas, Moema adiciona música e filme. Múcio comenta que utiliza poemas e performance em sala, destacando esse último como um momento de interferência no caos. “Liminaridade”, serve para unificar ou criar a desordem.

Ao resgatar a ideia de cápsula do tempo, Moema conta de um site que usou para escrever cartas para si no futuro, no intervalo de tempo que o usuário decidisse. A professora contou que sua experiência foi muito interessante.

Moema passou uma atividade sobre saúde mental durante o isolamento social, com uma forma livre de entrega para a atividade. As estudantes esboçaram uma preocupação de não mostrar o trabalho delas para as pessoas, não compartilhar com as outras estudantes. Ela começa a atividade falando sobre ela mesma, sobre suas experiências. Comenta que tem certas coisas delicadas que precisam ter um encaminhamento para a administração, mas antes é necessário conversar com as alunas.

Moema elogia o acolhimento e o olhar carinhoso sobre a educação, às professoras e às alunas. Acha a dinâmica incrível. O que ela

normalmente vive são projetos prontos entregues, em que as trabalhadoras em chão de escola não são ouvidas - ou até silenciadas. Comenta que esse tipo de trabalho não é um “projeto pessoal e intransferível”, mas sim um projeto genérico e que não necessariamente faz sentido para a realidade da comunidade escolar. E as autoras estão justamente o movimento inverso, que é escutar e trabalhar em conjunto.

Moema cita “Mestre ignorante” de 2007, escrito por Jacques Rancière, um livro que a inspirou e tirou seu medo de dar aula. As educadoras parceiras comentaram que a mensagem do livro diz que muitas vezes a professora pode “atrapalhar” o aprendizado das alunas, por se colocar acima dessas, concluindo que quem se sobrepõe aos outros não ensina, mas sim dita as coisas.

Antes de terminar, ambas parceiras agradecem o convite e a conversa, entusiasmadas com o projeto em que estão participando. Segue a representação do *brainstorming*. Em laranja, o que foi adicionado pelas professoras:

Ferramentas/Formatos de atividade possíveis:

mapa mental	quadro colaborativo	jogo de cartas
autobiografia	RPG	personas
jogo de tabuleiro	performance e mímica	fluxograma de serviços
provocação	gamificação	dixit
proposição de um processo	atividades colaborativas	carta de super-heróis

Figura 19 - Representação gráfica do *brainstorming* após a intervenção das parceiras; Fonte: Acervo das autoras.



Figura 20 - Representação gráfica do *brainstorming* após a intervenção das parceiras; Fonte: Acervo das autoras.



2. DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA

A partir da conversa com as professoras parceiras, as ideias e sugestões foram organizadas para a criação da primeira proposta de conceito da situação pedagógica, desenvolvidas em formato de texto e sintetizado em um vídeo — sendo possível assistir pelo [link](#)²⁶. Além do envio às parceiras, também foram convidadas outras duas docentes para participar e enviar seus *feedbacks*. Elas foram selecionadas entre as entrevistadas — Pedro e Elaine. Os aspectos de maior destaque foram:

- Dinâmica de **três momentos** que marcam o fechamento de ciclos na vida das estudantes: **início das aulas, última aula antes das férias e encerramento do ano escolar**;
- Temática de **Cápsula do Tempo**, com registros pontuais realizados pela professora da transformação das alunas dentro dos ciclos de um ano letivo;
- Participação **horizontal** da professora em todos os momentos, para que possa expressar de igual para as discentes;
- Atividades de **mapa mental ou quadro colaborativo**, em que pode ser possível maior comunicação entre professora e aluna para discutir questões do planejamento das aulas e visões acerca da escola;
- Atividade de criação **autobiográfica de personagens**, com tema lúdico como super-heróis, diminuindo a tensão por parte das estudantes ao tratar de questões pessoais;
- Dispositivo de **registro para as professoras**, possibilitando anotar questões pontualmente relevantes sobre o retorno das alunas com as atividades. Podendo também facilitar possíveis burocracias vindas da direção escolar sobre o rendimento das alunas.

Foi, então, desenvolvida a seguinte proposta — versão completa do texto enviado às docentes no Apêndice H.

²⁶: <https://www.loom.com/share/09d7dd44cb0e4023a512c50bb0ddd479>

Nome: Cápsula do tempo;

Formato: Conjunto de atividades orientadas por um livro com instruções, seguidas de um espaço para anotações guiadas sobre a atividade feita;

Atividade: Divida em 3 momentos, cada uma com duas atividades.

1º DIA DE AULA

1. Quadro colaborativo em grupo (20 min)

Instrução: A professora deve estender as cartolinas para que as alunas completem os tópicos escolhidos com poucas palavras. A docente deve também participar escrevendo nos cartazes. A seguir, realizar uma conversa sobre os principais tópicos apontados;

Tópicos a serem escolhidos: Questões referentes à escola e a disciplina (ex: matéria favorita na disciplina, tipo de trabalho favorito etc.);

Objetivo: Entender possíveis caminhos para tornar as aulas mais engajadoras para as alunas ao longo do semestre que irá se iniciar e entender o perfil da turma;

Materiais necessários: Cartolina ou papéis diversos, materiais para escrever (caneta, lápis, giz etc.);

Anotações guiadas: Tópicos escolhidos a serem completados pelas alunas; assunto mais apontado em cada tópico; página em branco para foto ou rascunho dos quadros prontos; planilha com o nome das alunas para anotações sobre o comportamento delas durante a atividade.

2. Carta de personas (20 min)

Instrução: A professora deve distribuir às alunas papéis no formato A6, as orientando a criar uma personagem mística/mágica baseada nelas mesmas, podendo criar ainda um novo nome. Após o desenho, ela deve pedir que anotem algumas características da personagem e seu enredo. É sugerido que crie também a sua própria personagem para exemplificar e para que as alunas também possam a conhecer. Ao terminar, é recomendado um diálogo com as alunas sobre as criações delas individualmente;

Objetivo: Entender como as alunas se enxergam e começar a criar um contato com elas. Tentativa de diminuir a imagem de autoridade burocrática da professora;

Materiais necessários: Papel branco cortado no formato A6 (folha A4 dividida em 4), canetas e lápis para colorir;

Anotações guiadas: Envelope para armazenar as cartas e uma planilha com o nome das alunas para anotar comportamentos que chamem atenção durante a atividade.

ÚLTIMO DIA DE AULA ANTES DAS FÉRIAS DE MEIO DE ANO

1. Quadro colaborativo em grupo (20 min)

Instrução: Estenda as cartolinas para que as alunas completem os tópicos dos títulos com poucas palavras. Participe também escrevendo nos cartazes. A seguir, realize uma conversa sobre os principais tópicos apontados;

Tópicos a serem escolhidos: Usando as técnicas de Freinet, jornal mural, buscaremos entender elogios, críticas e ideias para receber um *feedback* do 1º semestre;

Objetivo: Entender como tornar a aula mais engajadora no próximo semestre e questões que não deram certo para se trabalhar;

Materiais necessários: Cartolina ou papéis diversos, materiais para escrever (caneta, lápis, giz etc.);

Anotações guiadas: Assunto mais apontado em cada tópico; Página em branco para foto ou rascunho dos quadros prontos; Planilha com o nome das alunas para anotações sobre o comportamento delas durante a atividade.

2. Jogo (20 min)

Sugestões de atividades, abrindo espaço para que a professora escolha a atividade que se sente mais confortável - ou aplicar algo que já tem costume e segurança de fazer. Pretende-se futuramente descrever sugestões de jogos e dinâmicas participativas e interativas;

Objetivo: Criar um momento final de fechamento com as alunas;

Anotações guiadas: Planilha com nome das alunas para anotações de seus comportamentos durante os jogos; Espaço para anotações gerais.

ÚLTIMO DIA DE AULA

1. Quadro colaborativo em grupo (20 min)

Instrução: A professora deve estender as cartolinas para que as alunas completem os tópicos selecionados com poucas palavras. Também deve participar escrevendo nos cartazes. A seguir, uma conversa sobre os principais tópicos apontados é recomendada;

Tópicos a serem escolhidos: Questões referentes à experiência do ano na escola e na disciplina (ex: O que eu mais gostei de aprender esse ano... O que eu vou sentir mais falta é... O que eu não vou sentir falta...);

Objetivo: Entender a percepção das alunas em relação ao ano e aprendizados que possa levar para as próximas turmas;

Materiais necessários: Cartolina ou papéis diversos, materiais para escrever (caneta, lápis, giz etc.);

Anotações guiadas: Tópicos escolhidos a serem completados pelas alunas; assunto mais apontado em cada tópico; página em branco para foto ou rascunho dos quadros prontos; planilha com o nome das alunas para anotações sobre o comportamento delas durante a atividade.

2. Revisita à carta de personas (20 min)

Instrução: A professora deve distribuir às alunas papéis no formato A6 e orientá-las a criarem uma personagem, seguindo a mesma lógica da dinâmica das personas anteriormente realizada. Então, distribua às alunas suas cartas criadas no 1º dia de aula. Convide-as a refletir sobre as mudanças entre ambas. Refaça também a sua própria personagem e ao terminar dialogue com as alunas sobre as percepções delas sobre a atividade individualmente;

Objetivo: Causar nas alunas uma reflexão sobre seu desenvolvimento durante o ano e fazerem versão atualizada sobre suas personagens;

Materiais necessários: Papel branco cortado no formato A6 (folha A4 dividida em 4), canetas e lápis para colorir;

Anotações guiadas: Espaço para anotações de mudanças que a professora possa ter percebido; Tabela comparativa entre os dois momentos de desenvolvimento da personagem.

SUGESTÕES:

1. Professora participando de todas as etapas ativamente, tornando a atividade horizontal;
2. Realização fora de sala de aula para engajar as alunas.

Ao final da explicação das sugestões de dinâmicas, foram realizadas as seguintes perguntas:

1. Que informações acham interessante registrar sobre as estudantes, considerando possíveis documentos burocráticos que precisam preencher? (Pela conversa com a Moema, ela relatou que em uma das escolas ela precisa entregar documentos falando a respeito das alunas).
2. E que outras informações acham interessante registrar, considerando questões que acham importante para o aprendizado de cada aluna?

Como *feedback*, perguntou-se:

1. Você acha que é possível realizar a dinâmica, considerando seu tempo em sala, recursos e quantidade de estudantes?
2. Você se vê aplicando esse tipo de dinâmica?
3. Considera que esse projeto abarca sobre as questões para estreitar a relação entre você e suas estudantes?
4. Acredita que as atividades são adequadas considerando o segmento (Fundamental 2)?

3. FEEDBACKS

Uma semana após o envio da proposta por *e-mail* às quatro professoras, seus *feedbacks* foram recebidos. Essas respostas podem ser vistas a seguir:

Respostas às perguntas (dúvidas):

1. **Que informações acham interessante registrar sobre as estudantes, considerando possíveis documentos burocráticos que precisam preencher? (Pela conversa com a Moema, que relatou precisar entregar documentos falando a respeito das alunas em uma das escolas).**

Pedro: “As cartas das próprias alunas, além de serem uma ótima maneira de conhecê-las melhor, já são anotações valiosas quando necessário fazer relatórios qualitativos sobre o comportamento e aprendizagem das crianças. Se, por exemplo, uma aluna criou uma personagem que pode criar prédios, casas e castelos com poderes mágicos - a partir disso, pode ser uma boa pedida para a professora de matemática exercitar os seus objetivos de aprendizagem a partir da arquitetura, ou, na aula de história dando ênfase à elas, também nas artes visuais etc.”

Moema: Registros que acha necessário:

- Participação durante a atividade;
- Proposições durante a realização;
- Comprometimento com as propostas tiradas pela turma;
- Observação do prazo para realização da atividade;
- Compreensão dos diferentes momentos;
- Respeito pelas demais colegas;
- Compreender as limitações de cada uma;
- Evitar comparações;

- Valorizar cada conquista, por menor que seja pra alguma pessoa, pode ser imensa para uma outra colega;
- Permitir a auto expressão de cada aluna, sem juízo de valor ou julgamento;
- Acordar que cada aluna tem o direito à voz e a ser escutada com atenção, sem interrupção ou deboche por outra colega (pasmee, acontece);
- Acordar que neste espaço somos todas iguais e , ainda assim diferentes, mas tudo bem;

2. **E que outras informações acham interessante registrar, considerando questões que acham importante para o aprendizado de cada aluna?**

Pedro: “Acho interessante um outro tipo de registro, feito pelas próprias alunas também: as perguntas. Poderia ser legal, no momento dos tópicos escolhidos, pedir que as alunas inventem perguntas para a escola. A curiosidade e criatividade das educandas estão (ou podem estar) expressas na pergunta.”

Respostas às perguntas (*feedbacks*):

1. **Você acha que é possível realizar a dinâmica, considerando seu tempo em sala, recursos e quantidade de estudantes?**

Pedro: “Sim, acho possível!”

Múcio: “Sim, considerando inclusive a necessidade, que o professor tem, de novas abordagens para restabelecer uma comunicação em sala de aula. Como operador dessas dinâmicas, o projeto oxigena as relações entre alunos e professores. Porém devemos observar duas realidades que independem desse operador. Sem generalizar, a experiência nos diz que em algumas escolas públicas vão faltar recursos e, já em algumas escolas particulares, onde as orientações pedagógicas são mais “obtusas”, o projeto pode ser visto como “sem alcance prático”.”

Moema: “Com relação ao tempo: acho perfeitamente possível realizar esse tipo de atividade! Mas, acredito que pra que consiga realizar essa atividade com minhas turmas, poderia demorar mais de 2 tempos. E, não acho que seja um problema. Aliás, eu demoraria mais tempo, acho legal fazer sem pressa uma atividade assim! Pq enquanto vai se fazendo o engajamento nem sempre é imediato, vai sendo maturado... Ocorre uma resistência inicial, uma travada, e à medida que umas vão vendo as demais fazendo, a coisa flui melhor...”

Elaine: “Sim, bem possível. O tempo proposto para a atividade está bem dentro do tempo de sala de aula mesmo. Dois tempos de 40 e ou 50 minutos cada é pertinente.”

2. Você se vê aplicando esse tipo de dinâmica?

Pedro: “Sim, me vejo aplicando esse tipo de dinâmica. Amei :)”

Múcio: “Sim! Pelas razões citadas acima.”

Moema: “Sim, super me vejo!!!!”

Elaine: “Com certeza. Trabalho com essa questão da identidade sempre nas minhas aulas e aplicaria com certeza essa atividade.”

3. Considera que esse projeto abarca sobre as questões para estreitar a relação entre você e suas estudantes?

Pedro: “Sim, considero que o projeto de vocês pode estreitar a relação entre professoras e alunas. A esse respeito tenho algumas sugestões, que escrevo mais abaixo.”

Múcio: “Sim! A escola precisa quebrar essa relação hierárquica que anula a possibilidade de crescimento docente/discente. Essa herança, em certo sentido, engessa o diálogo que, desde Sócrates, provou ser a forma mais inteligente de aprender. O jogo, a brincadeira com suas regras, humaniza as relações e constrói, democraticamente, novas abordagens. Sabemos que a recepção a novas dinâmicas varia, em nível do indivíduo e do grupo, conforme a inserção de dinâmicas “estrangeiras”, conforme o ambiente e o tipo de organização (a escola mantém traços de uma pedagogia muito conservadora). Por isso é importante salientar o alcance

do projeto no seu aspecto simbólico que integra um conjunto de significados, atribuindo-lhe consistência, justificativa e legitimidade. Entendo o design como instrumento de potencialização das comunicações que possibilita aos membros integrantes de um grupo uma forma consensual de apreender a realidade, integrando os significados e viabilizando uma comunicação total.”

Moema: “Acredito que esse tipo de atividade, além de aproximar, permite que se observe a dimensão da “outra”, coloca as alunas no mesmo patamar da professora, já que a professora tb estará realizando a atividade junto com a turma. Encontrando até mesmo dificuldade pra realizar a atividade.”

Elaine: “Sim, o projeto trabalha com alguns aspectos das competências socioemocionais como, autogestão e engajamento com os outros e traz intrinsecamente nele a habilidade de estreitar relações interpessoais.”

4. Acredita que as atividades são adequadas considerando o segmento (fundamental 2)?

Pedro: “Sim, acredito que as atividades estejam adequadas. Porém, fiquei pensando se a invenção do personagem místico/mágico é ou não a estratégia mais adequada para as alunas mais velhas do 8º e 9º. Talvez, nesse caso, fosse legal propor que escrevam uma carta para elas mesmas do futuro (ou algo do gênero, quero dizer, um pouco mais acadêmico e um pouco menos lúdico). Mas não tenho certeza disso!”

Múcio: “Sim! Algumas atividades com esse objetivo já foram realizadas na escola. O que agora me parece muito promissor é um estudo “de fora” que possa, inclusive, oferecer uma crítica. Acredito que a construção do mundo social pela criança/adolescente é, em parte, a reprodução e a transformação do mundo já existente. Assim, a rotina escolar se apresenta para os educandos como realidade ordenada. É, nesse sentido, que percebo esse projeto de design na escola, como mediação para os processos cognitivos, ou seja, estabelecer mecanismos, jogos, provocações lúdico/intelectivas que vislumbrem novas apreensões da realidade e vá contribuir para uma emancipação intelectual de todos.”

Moema: “Acredito que além do fundamental 2, o ensino médio tb possa realizar!!! Não vejo restrição!!!”

Elaine: “Sim. Mas eu consideraria trabalhar até com o 4º e 5º anos do Fundamental 1. Acredito que eles iriam gostar muito das atividades.”

Além das respostas às questões levantadas, as professoras sugeriram diferentes inovações à proposta de acordo com as suas vivências:

Moema:

Sugeri que na atividade de personas, realizada com desenhos, poderia existir outras formas de entrega — como escrita (história ou poesia), música (composição ou *playlist*), vídeo, etc. Por não se sentir segura com sua capacidade de desenhar para participar da atividade. Acrescentou: “Percebo que sempre que eu amplio as possibilidades de entrega e deixo ser mais livre, maior é o engajamento!”

Pedro:

Acredita na necessidade das professoras partirem de certos princípios (éticos, democráticos, e depende do interesse real de se conectar com as alunas). Sua sugestão foi adicionar ao texto de instruções um parágrafo como “Estas atividades são um método (e não o único) para exercitar a escuta atenta das alunas. Se neste processo de escuta as alunas não quiserem fazer as atividades deste livro, por favor, não o façam! Reinventem, recriem e adaptem o que está planejado de acordo com a escuta e a troca que estas atividades promoverem”. Suas referências são Paulo Freire e Walter Benjamin. Acredita que não seria possível conhecer a individualidade das alunas e estreitar a relação aluna-professora caso as professoras sigam as atividades do projeto de modo burocrático, como uma “receita de bolo”.

Um ponto forte da situação pedagógica em sua visão foi as crianças serem convidadas a pensar sobre a escola. Afirmar ter lido uma vez: “Para se sentir bem na escola é preciso saber de escola, saber sobre como ela é boa”. Viu as alunas como autoras do projeto escola.

Respondendo a um questionamento que foi levantado pelas autoras, “Como o design pode ajudar na educação?”, afirmou que o design pode ser uma boa ferramenta na formação de professoras para convencê-las de que é importante trazer as estudantes para esse debate, propondo uma construção conjunta da escola.

Na dinâmica de quadro colaborativo, onde as estudantes podem expressar suas opiniões a respeito da escola, sugere que abarque questões mais “filosóficas”, e não somente “matéria preferida” etc. Exemplificou com temas como: o futuro; a liberdade; a voz.

Citando Hannah Arendt, sugere questionar “Vocês acham que, do jeito como a escola é hoje, os adultos “roubam” o futuro de vocês? Como vocês podem construir seus próprios futuros?”. Ao citar Masschelein e Simons, sugere a pergunta “Vocês acham que a escola produz igualdade?”. Finalmente, ao citar Giuseppe Ferraro, afirma que questionaria “O que vocês pensam sobre a voz das professoras? No geral, essa voz se faz mais espelho, ou se faz mais silenciadora? Vocês se sentem ouvidos pelas professoras? Vocês, às vezes, conseguem se ver (como em um espelho) na voz da outra - de um colega ou professora?”.

Elaine:

Em sua experiência, comenta que a “Roda de Conversa” é uma estratégia que as alunas gostam muito e logo se engajam na atividade. Afirmar que as atividades das personagens trabalham muitos assuntos de gramática pertinentes ao ensino fundamental. Sobre o conceito de registro, comenta que avaliar as atividades próprias das professoras carrega intrinsecamente a importância do que está sendo feito.

Múcio:

O professor destaca muito a importância do jogo ao afirmar que Hui-zinga, em sua obra *Homo Ludens* afirma que o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana. Ainda, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição. Inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral. O jogo e sua noção, segundo Huizinga (1999), é mais primitivo do que a cultura, pois faz parte daquelas coisas em comum que o homem partilha com os animais.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como, por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. (HUIZINGA, 1999, p 7.)

O professor percebeu que o projeto, desde de o início, fala sobre a potencialização da comunicação, de um “retorno ao simbólico, à ancestralidade dos jogos”. Até porque novas demandas exigem novas abordagens.

3.1. Implementações

A partir dessas sugestões, a situação pedagógica foi repensada pontualmente. As alterações realizadas podem ser vistas a seguir:

- **Acréscimo de aviso sobre a intenção da professora:**
Como sugerido pelo professor Pedro, um esclarecimento foi criado baseado na versão escrita por ele em seu *feedback*: “Estas atividades são um método criado a partir de estudos e conversas com professoras em contextos específicos de chão de escola para tentar uma aproximação com as alunas a partir da escuta da educadora. Entretanto, é necessário ter em mente que esta não é a única forma de alcançar esse objetivo e, caso neste processo de escuta as alunas não queiram fazer as atividades deste livro, repense! Reinventem, recriem e adaptem o que está planejado de acordo com a escuta e a troca que estas atividades promoverem. O mais importante para este relacionamento professora-aluna ocorrer é a real intenção da docente no processo, entendendo que em relações humanas não há “receita de bolo”. O que para umas pode funcionar, para outras não irá. Adapte as atividades de acordo com as necessidades da turma.”
- **Novo tópico na atividade “Quadro colaborativo” do 1º dia de aula:**
Os tópicos sugeridos pelas autoras inicialmente eram relacionados à disciplina. O professor Pedro sugeriu que as alunas pensassem na escola de forma filosófica. Dessa forma, as duas opções foram criadas de forma que a educadora decida qual caminho seguir ao desenvolver a atividade.
- **Nova atividade - carta para o futuro:**
A atividade proposta inicialmente para o momento individual do 1º dia de aula era a carta de personagem, por sugestão da professora Moema, que acredita que nem sempre o desenho seja a melhor

forma de engajar. Seguindo também uma ideia do professor Pedro, foi adicionada uma segunda opção de atividade, indicada para alunas mais velhas. Essa é a escrita de uma carta para si do futuro, que será aberta no último dia de aula.

- **Desenvolvimento do jogo em grupo:**
A partir de conversas com o professor Múcio, foi desenvolvido o jogo colaborativo e interativo a ser aplicado no dia anterior às férias de inverno. Pelo *feedback* da professora Moema, foram pensadas em duas opções: escrita e desenho.



4. ENCONTRO FINAL

O último encontro para apresentação do protótipo do artefato didático com a implementação dos *feedbacks* ocorreu *on-line* via *Google Meets*, no dia 26 de outubro de 2021. A reunião contou com a participação das quatro professoras que ajudaram no desenvolvimento do projeto. Estas são: as parceiras (Moema e Múcio) e as convidadas (Pedro e Elaine).

Após a apresentação do material pelas autoras, as docentes validaram entusiasmadamente o projeto e afirmaram estar muito contentes com o resultado elaborado.

Moema agradeceu a escuta e apontou a importância de as educadoras fazerem parte do processo e desenvolvimento como ocorreu. Comentou que sentiu-se acalentada pela escuta atenta das autoras e afirma que é interessante sair da bolha de professoras, entrando em contato com profissionais de outras áreas na criação de conteúdos educacionais. Conta ainda que a participação no grupo “Design & Escola” gerou muitas reflexões de suas práticas.

Pedro também elogiou a implementação das sugestões realizadas e considerou muito interessante ver a concretização da proposta que havia sido enviada.

Elaine elogiou a criação das cartas de personagem, por ajudar socioemocionalmente a estudante a se ver refletida em uma história. Em complemento, fala sobre a escrita de cartas, ao comentar que a geração perdeu o hábito de escrever cartas, considerando muito interessante este resgate.

Finalizando, Múcio afirmou acreditar que toda tentativa de transgredir a sala de aula que ainda permanece do século XIX é muito válida e enxerga essa perspectiva do design como algo muito positivo. Também sugere, dentro dos próximos passos para o trabalho, que o trabalho poderia ser enviado para a oficina de formação da Secretária de Educação. Isso porque acredita que o projeto aponta aspectos além da estrutura educacional vigente, diferente dos materiais normalmente entregues a ele, que funcionam como uma “receita de bolo”.



Figura 21 - Encontro com professoras.
Fonte: Acervo das autoras.



5. CÁPSULA DO TEMPO



O caminho para o produto final resultou em um material que reúne de forma sintética os aprendizados descobertos e analisados no decorrer do trabalho. Visando o tema dos aspectos socioemocionais e inspirado em metodologias ativas, esses conhecimentos foram desenvolvidos em conjunto com as professoras parceiras e as entrevistadas, com base nas respostas das 64 profissionais que responderam o formulário inicial.

Dessa forma, foi gerado a “Cápsula do Tempo: Uma dinâmica pedagógica para o desenvolvimento de uma comunicação afetiva professora-aluna”. Uma revistinha de recomendações de atividades que também funciona como um espaço para anotações e acompanhamento da professora com suas alunas, sugerindo uma forma de documentação atrelada à produção desenvolvida pelas estudantes.

Durante as entrevistas com as educadoras parceiras, principalmente nos relatos do professor Múcio, evidenciou-se um maior engajamento por parte de docentes e discentes quando o material didático é visualmente bem trabalhado. Dessa forma, houve uma etapa focada no desenvolvimento gráfico do livro para o projeto final.

Entretanto, antes de iniciar a apresentação do projeto gráfico, vale ressaltar um apontamento. Dentro de um cenário hipotético em que o material em questão fosse entregue às professoras sem que houvesse contato/conhecimento prévio acerca do artefato didático, esse poderia ser utilizado como uma fórmula de passos a serem seguidos. Por isso, parte-se do princípio que o material pode ser utilizado como apoio para uma oficina de formação continuada, porém não deve ser utilizado como uma norma.



1. PROJETO GRÁFICO

1.1 Pesquisa de projetos similares

Um dos primeiros materiais didáticos da área de design e educação que as autoras entraram em contato — inclusive tendo o conteúdo teórico sendo referenciado — é o *e-book* “Aprender a Aprender”, de 2015, do Instituto Península (Figura 22). O material, que é disponibilizado gratuitamente na internet, possui diversas figuras e gráficos que ajudam no entendimento da parte textual e possui uma identidade visual forte, com ilustrações em linha e a predominância de duas cores.



Figura 22 - Capa e páginas do *e-book* “Aprender a Aprender”.
Fonte: Instituto Península.

Outra pesquisa de projeto semelhante, recomendado por uma das professoras entrevistadas, Elaine Mendes, é o *e-book* “Competências Socioemocionais”, da Nova Escola, de (S/D). O material, também disponibilizado gratuitamente na internet, possui uma diversidade de ilustrações lúdicas que ajudam a ambientar o cenário escolar e transformam a leitura em algo mais amigável (Figura 23).

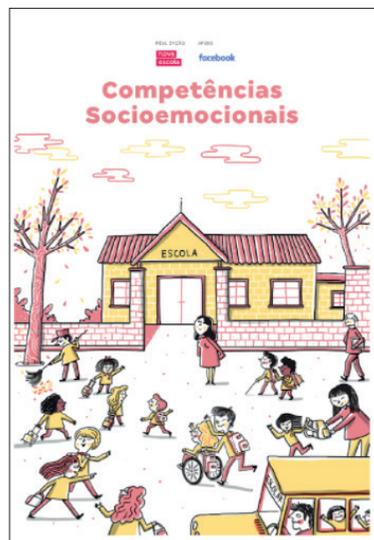


Figura 23 - Capa e páginas do e-book “Competências Socioemocionais”.
Fonte: Nova Escola.

1.2 Referências gráficas

Ao pesquisar capa de livros infantis, as autoras buscaram pela plataforma *Pinterest*²⁷, onde encontraram as seguintes inspirações (Figura 24). Tanto a paleta de cores quanto a estética leve dos desenhos vieram a ser consideradas para o projeto gráfico. Buscou-se a ludicidade para o material por se tratar de uma dinâmica em contexto infanto-juvenil.



Figura 24 - Ilustração de Gustav Davies²⁸ (à esquerda) e capa de livro de Olivia Jeffers (à direita). Fonte: Fiverr e Pinterest.

27: Pinterest é uma rede social de compartilhamento de fotos, desenvolvida em 2010, com a função semelhante a um quadro de inspirações.

28: Disponível em <<https://discover.fiverr.com/unique-children-book-illustration-by-gustav-davies/>>

1.3 Logotipo

O logotipo foi criado para acompanhar o projeto e aparecer na capa do livro. Seguindo o conceito lúdico e divertido, buscou-se o movimento, que representa os ciclos seguidos nas atividades.



Figura 25 - Logotipo elaborado para o livro didático.
Fonte: Acervo das autoras.

1.4 Tipografia

A tipografia principal foi também escolhida de forma a seguir a temática lúdica do projeto. *Smilecake* foi utilizada nos títulos da publicação.

A tipografia de apoio foi a *Nunito* que, além de harmonizar com a tipografia principal, possui diferentes pesos, ponto positivo para a diagramação. Essa foi utilizada nos textos do livro.



Figura 26 - Testes da tipografia *SmileCake* e *Nunito*.
Fonte: Acervo das autoras.

1.5 Paleta de cor

Baseado nas referências, a paleta de cores foi decidida. A policromia foi utilizada como estratégia para acompanhar o conceito lúdico do projeto.

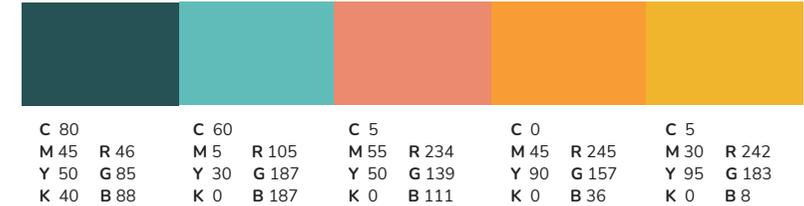


Figura 27 - Paleta de cores.
Fonte: Acervo das autoras.

1.6 Ilustrações

Durante todo o livro, existem ilustrações seguindo a identidade visual. Estas foram criadas como linguagem que se articula visualmente para o entendimento das atividades apresentadas. Esse artifício é fundamental para o multiletramento, de forma a criar uma narrativa que gera encanto para a leitora.



Figura 28 - Ilustrações elaboradas para o livro didático.
Fonte: Acervo das autoras.

1.7 Layout

Na construção do *layout* do livreto, os espaços utilizados para o conteúdo foram demarcados até o limite de encontro de margens generosas, resultando em uma mancha gráfica suave. A escolha de um espaçamento grande foi para facilitar a adaptação de leitura e uso tanto no meio digital quanto no impresso — o livro físico teve preocupações quanto ao distanciamento das informações com a dobra central e os limites das impressoras para produção.



Figura 29 - Mancha gráfica. Fonte: Acervo das autoras.

Com o intuito de dinamizar a leitura das primeiras páginas de contexto, as colunas de texto são irregulares, não possuindo uma orientação fixa, divergindo na posição da folha. Esse tipo de abordagem visa fugir da estética tradicional e formal que carrega aspectos burocráticos (DENARDI, 2019).



Figura 30 - Colunas irregulares. Fonte: Acervo vdas autoras

Entretanto, ao chegar na parte das sugestões de atividades, houve uma padronização na ordem das colunas, com espaços reservados para as ilustrações de apoio (na parte azul mais escura), como visto a seguir:



Figura 31 - Colunas padronizadas. Fonte: Acervo das autoras.

2. FORMATO DIGITAL

O material está disponibilizado de diferentes maneiras, sendo escolhido o site *Issuu*²⁹ para a exibição interativa com os arquivos digitais para que a leitora possa ter um contato inicial com o projeto. A versão do livro colorido pode ser acessada no [link](https://issuu.com/capsuladotempo/docs/capsula_do_tempo)³⁰ e também, para visualizar a versão da apostila em tons de cinza — adaptada para impressão doméstica — clicando no [link](https://issuu.com/capsuladotempo/docs/capsula_do_tempo_peb)³¹.

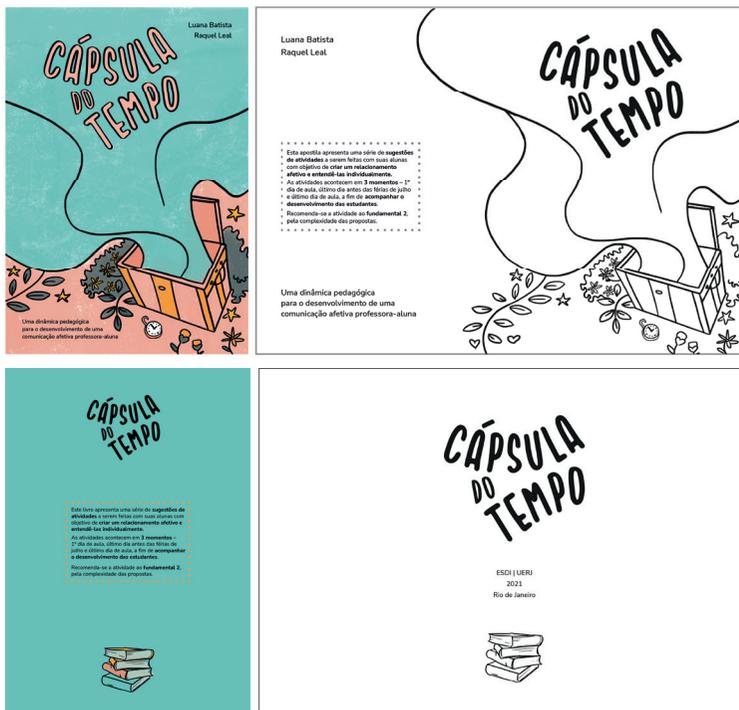


Figura 32 - Comparação entre capa e contracapa do livro (à esquerda) e apostila (à direita); Fonte: Acervo das autoras.

29: *Issuu* é uma plataforma digital desenvolvida em 2003, que converte materiais em PDF para publicações eletrônicas no site.

30: https://issuu.com/capsuladotempo/docs/capsula_do_tempo

31: https://issuu.com/capsuladotempo/docs/capsula_do_tempo_peb

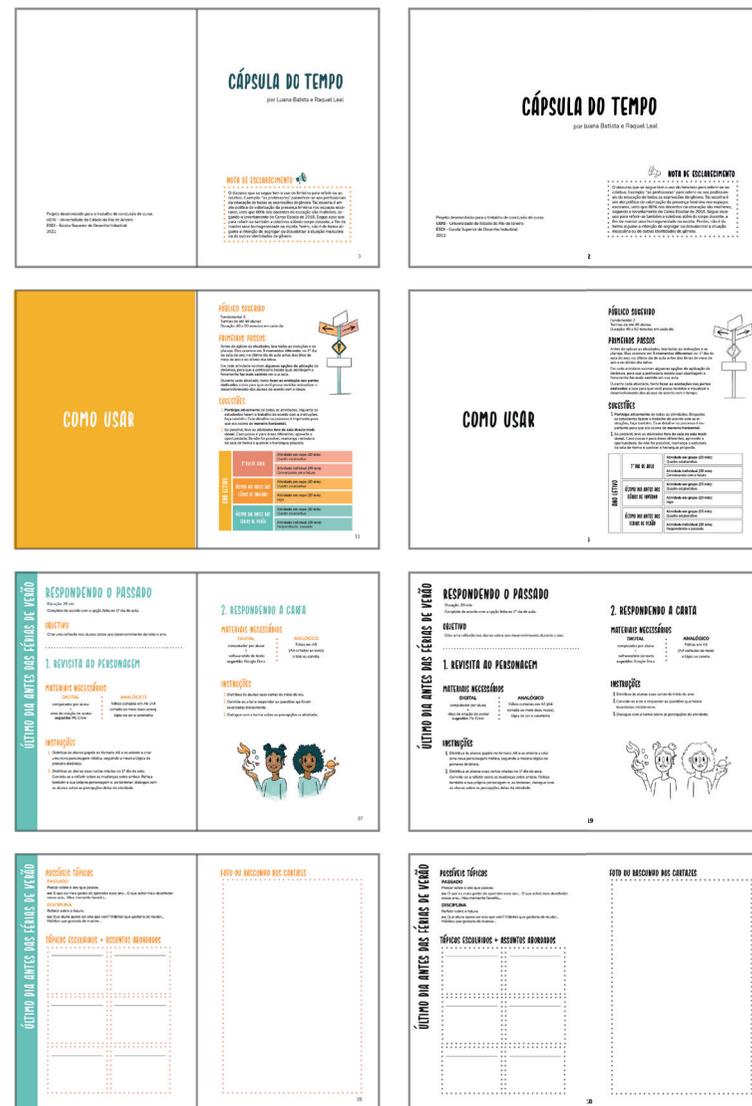


Figura 33 - Comparação entre páginas do livro (à esquerda) e apostila (à direita); Fonte: Acervo das autoras.



Figura 34 - Visualização da capa do livro no *Issuu*;
Fonte: Reprodução.

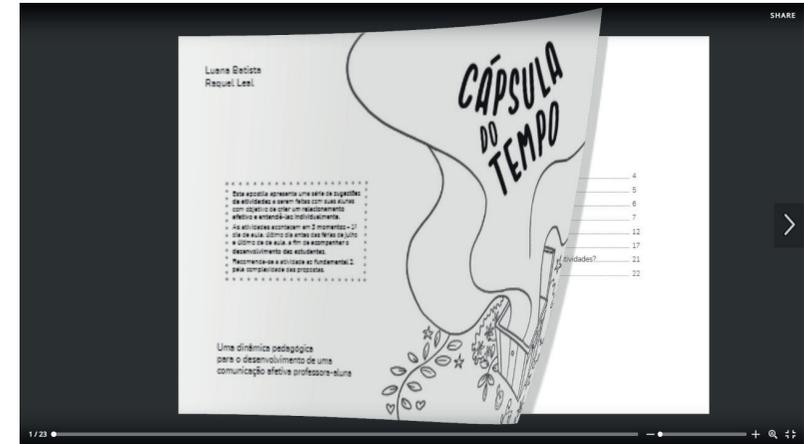


Figura 36 - Visualização das páginas da apostila no *Issuu*;
Fonte: Reprodução.

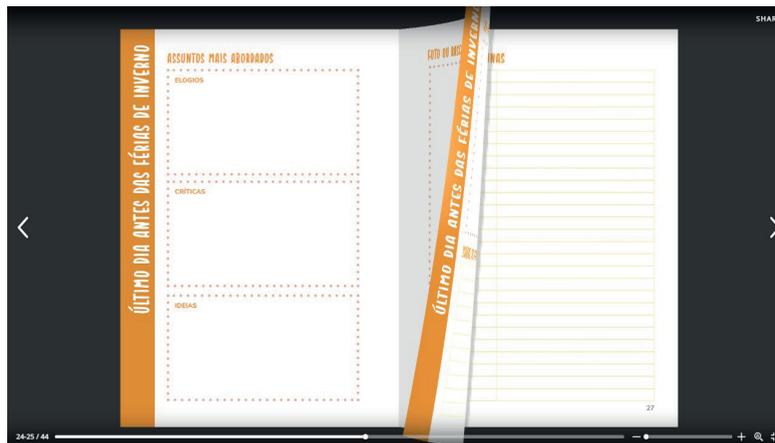


Figura 35 - Visualização da capa do livro no *Issuu*;
Fonte: Reprodução.

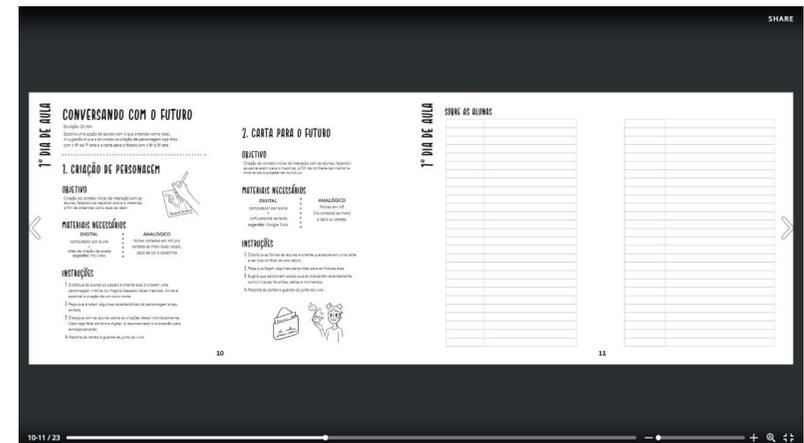


Figura 37 - Visualização das páginas da apostila no *Issuu*;
Fonte: Reprodução.

3. FORMATO IMPRESSO

3.1 Versão de gráfica

Para a execução da impressão colorida, foi escolhida uma gráfica especializada, com baixas tiragens para autores independentes. Nesse cenário, de impressão autônoma, o custo aproximado de 1000 exemplares seria de R\$15.920,00 — R\$15,92 a unidade. As especificações para a produção dos materiais e acabamentos pode ser vista a seguir:

Formato	Impressão	Material	Acabamento
148 x 210 mm (tamanho A5); 42 páginas	Impressão digital. CMYK 4X4	Couchê 150g (capa); offset 90g (miolo)	Laminação fosca; Brochura

Quadro 6 - Ficha técnica.
Fonte: Reprodução

Para prestigiar a participação das professoras parceiras, produziu-se uma unidade para cada educadora, em que a entrega foi em mãos ou via correio, em locais previamente marcados. Essa versão feita em gráfica pode ser visualizada no vídeo disponibilizado no *Youtube*, pelo [link](https://www.youtube.com/watch?v=EKVBGSAE66Y&ab_channel=C%C3%A1psulaDoTempo)³².

32: <https://www.youtube.com/watch?v=EKVBGSAE66Y&ab_channel=C%C3%A1psulaDoTempo>



Figura 38 - Livro impresso.
Fonte: Acervo das autoras.



Figura 39 - Livro impresso.
Fonte: Acervo das autoras.

3.2 Versão *Do it yourself* (DIY)

Foi elaborada a versão doméstica do material, caso a pessoa esteja interessada em testar fisicamente uma alternativa de baixo custo. Nessa opção, o conteúdo toma forma de uma apostila A4 em tons de cinza, retirando também os blocos de cores para gastar menos tinta na impressão. Além disso, foi elaborado um vídeo para visualização do artefato impresso no [link](#)³³ para o Youtube.

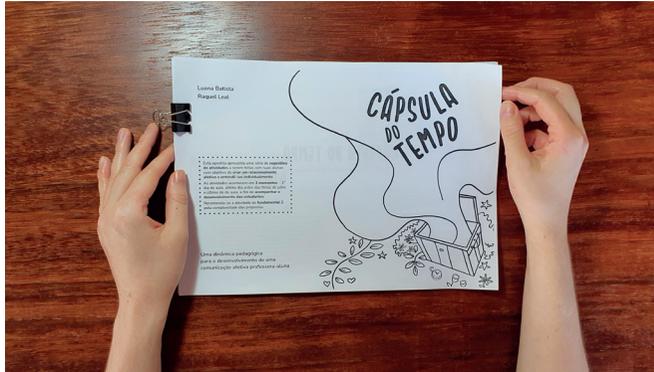


Figura 40 - Visualização da apostila impressa;
Fonte: Acervo das autoras.

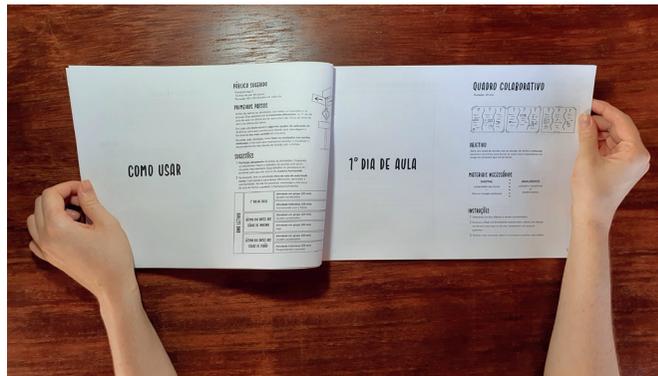


Figura 41 - Visualização da apostila impressa;
Fonte: Acervo das autoras.

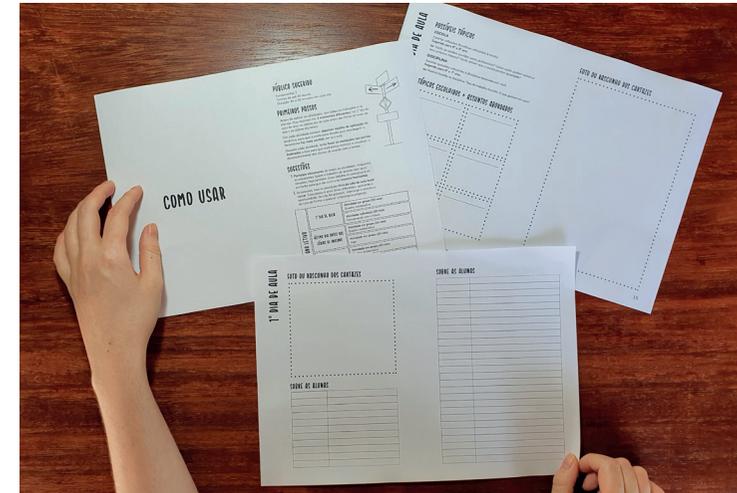


Figura 42 - Visualização da apostila impressa;
Fonte: Acervo das autoras.



Figura 43 - Visualização da apostila impressa;
Fonte: Acervo das autoras.

33: <<https://youtu.be/us2PP5KirEk>>

4. IMPRESSÃO, DISTRIBUIÇÃO E AÇÃO

Uma forma de viabilizar o trabalho seria receber apoio da Secretaria da Educação, tornando possível a impressão e distribuição em maior escala, disponibilizando cópias para as redes públicas de ensino básico. Entretanto, vale ressaltar a importância de uma orientação do material para as educadoras que não fizeram parte do processo desse livro, para que não ocorra — como a professora Moema comentou nas entrevistas — um material obrigatório vindo “de cima”, sem ter contexto com a realidade específica das escolas.

De preferência, o livro poderia ser um material distribuído a partir de uma oficina, visto que as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) colocam em pauta obrigatória a formação continuada das educadoras em escolas (FRANÇA, 2018). Dessa forma, seria possível conversar com as professoras interessadas e entrar em mais um caminho de trocas de experiências, para que o projeto seja constantemente atualizado. O trabalho colaborativo entre docentes e designers possibilita desenvolver estratégias de enfrentamento às fragilidades da educação básica (HACK; MARTINS; PEREIRA, 2021).

Como estratégia de divulgação, o próprio site da *Issuu*, onde é exposto a visualização digital dos materiais, torna-se possível alcançar um público. Entretanto, a principal plataforma para despertar interesse para mais pessoas é o *Instagram*, onde é possível publicar postagens rápidas de engajamento (Figura 44). Com uma linguagem simples e acessível, a rede social transforma-se em um caminho para divulgação científica dos achados da pesquisa, além de possibilitar uma troca de comentários que pode ser proveitosa para *feedbacks*. O perfil pode ser acessado pelo [link](https://www.instagram.com/capsuladotempo.tcc/)³⁴.

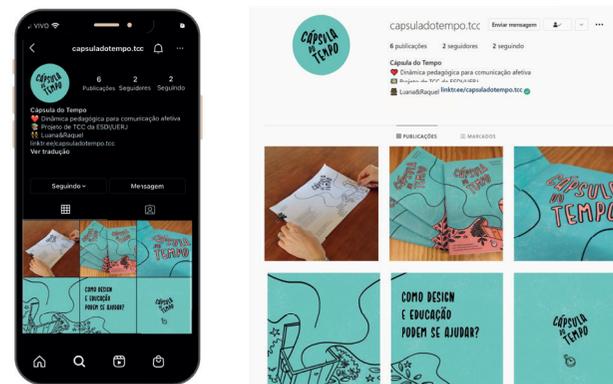


Figura 44 - Perfil no *Instagram* vista em *mobile* (à esquerda) e em *desktop* (à direita);
Fonte: Acervo das autoras.

Enquanto o *Instagram* divulga publicações rápidas, outra plataforma que pode ser utilizada em desdobramentos futuros é o *Youtube*, em que a abordagem aprofunde nos conteúdos e comentários audiovisuais. O canal está disponível pelo [link](https://www.youtube.com/channel/UCGha6JKtZr22YxnrVevz4cw/)³⁵. E as artes podem ser encontradas no Apêndice I.

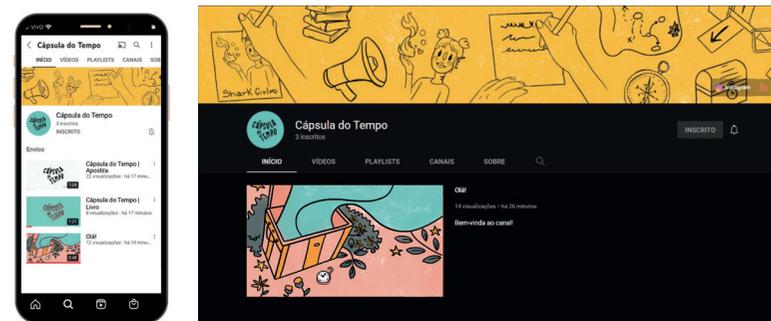


Figura 45 - Perfil no *Instagram* vista em *mobile* (à esquerda) e em *desktop* (à direita);
Fonte: Acervo das autoras.

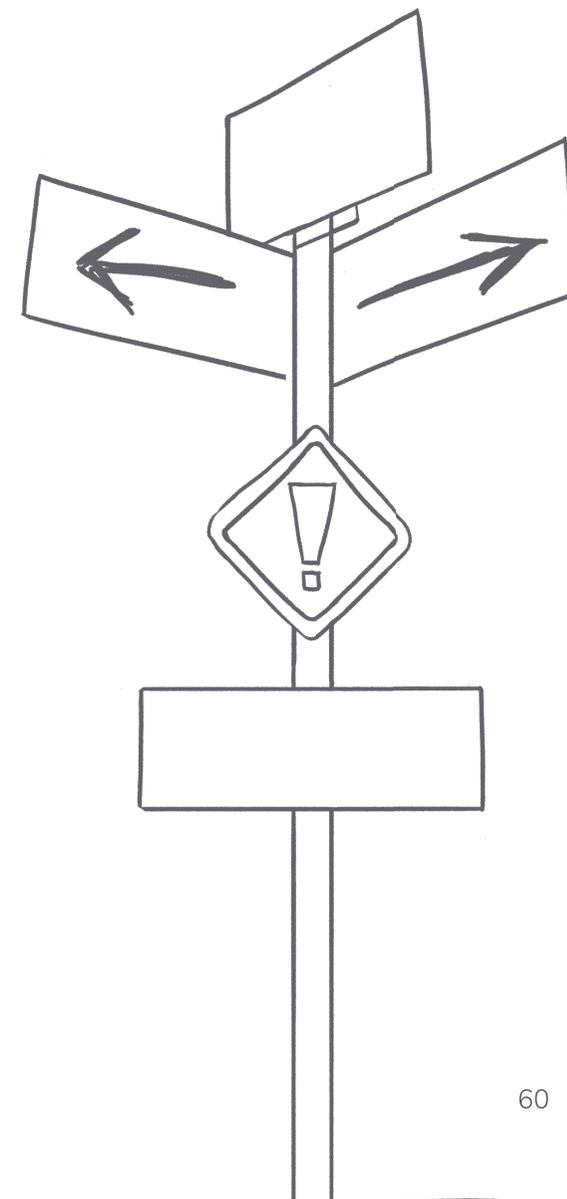
34: <<https://www.instagram.com/capsuladotempo.tcc/>>

35: <<https://www.youtube.com/channel/UCGha6JKtZr22YxnrVevz4cw/>>

Em síntese, o desenvolvimento do projeto tem mãos múltiplas, onde é possível utilizar as plataformas digitais como encantamento de novas pessoas e, ao mesmo tempo, pode servir como lugar de troca de experiências para a atualização contínua da pesquisa. Enquanto isso, o apoio institucional possibilitaria democratizar o acesso de materiais e o alcance de um público com menos contato com meios digitais.



Figura 46 - Síntese de divulgação, distribuição e ação
 Fonte: Acervo das autoras.



6. RESULTADOS E DISCUSSÃO



Em meio a um cenário pandêmico de COVID-19 durante o desenvolvimento de todo o projeto, com aulas e orientações *on-line*, é necessário valorizar a importância e o impacto do trabalho em dupla, em que essa condição foi a primeira a ter na ESDI. Com a vigente situação em todo o mundo, o projeto em conjunto gerou apoio entre as autoras, que passaram por situações de perdas, internações de familiares pelo vírus e outras questões pessoais. Os pontos-chave da dinâmica foram a comunicação e respeito para resolver divergências até encontrar um consenso, organização de cronograma e motivação recíproca. Por isso acredita-se, a educação é enriquecida pela construção da relação entre as pessoas.

Além disso, por se tratar de um trabalho que dialoga com múltiplas realidades, é de sensibilidade reconhecer as condições de privilégios individuais. Apenas o fato de ter um ambiente propício para trabalho e não ter grandes preocupações com a renda mensal doméstica, faz com que se tenha condições mais favoráveis de estudos do que em comparação com grande parte da população brasileira, infelizmente. Esses fatores não diminuem a dedicação ao trabalho de conclusão de curso, porém na atual conjuntura, buscar a consciência de classe e racial são fundamentais para não disseminar as opressões históricas enraizadas no sistema social vigente, que não asseguram direitos aos grupos sociais minorizados.

Em relação aos estudos teóricos, as autoras esbarrraram com diversas teorias e aprofundaram-se para ser possível entender as diferentes práticas e cenários. Uma forte referência para esse embasamento é o livro “Pedagogia do Oprimido”, do educador Paulo Freire, em que valoriza a escuta ativa e atenta, visando o contexto específico das pessoas para ser possível uma atuação transformadora.

Além disso, a autora Luana possui experiências em sua área de trabalho com metodologias ativas, fazendo uma ponte com as atividades típicas do campo do design. A princípio, as autoras tiveram a intenção de introduzir o conceito de metodologias inovadoras nas pesquisas iniciais com o público, para entender a receptividade das pessoas quanto a isso. Entretanto, notou-se que cada professora possuía uma perspectiva diferente do que seria o conceito e também de qual é a importância e efetividade deste, não havendo um consenso geral.

Outro importante aprendizado, gerado a partir de conversas com as docentes, foi que muitas vezes é necessário desenvolver diferentes abordagens

a depender da subjetividade das alunas. Pelo seus arredores, interesses e suas vivências, muitas vezes atividades que funcionam bem com umas, podem não ser bem aceitas por outras. Desse modo, a criação de um relacionamento aluna-professora para o entendimento das individualidades das discentes tornou-se um tópico muito relevante. Então, tornou-se prioridade estudar fundamentos das competências socioemocionais, tendo como guia as recomendações da professora Elaine Mendes.

Neste final de percurso, é importante visualizar também a pergunta realizada inicialmente: “Como o design pode ajudar na educação?”. A partir deste questionamento o projeto foi sendo desenvolvido, encontrando assim, possibilidades de atuação das autoras em cenário escolar. Entretanto, as respostas encontradas especificamente nesse TCC não são limitantes, podendo ser descobertas e debatidas diversas outras facetas do design em conjunto com a educação.

Posto isso, os caminhos relatados no decorrer do trabalho abordam sobre o design como um tipo de inteligência, que é caracterizado pelo planejamento de abordagens a problemas difíceis, com o envolvimento de agentes de diferentes naturezas e com o espaço para prototipação e testagens. Com essa visão, é possível elencar o design de informações como instrumento de visualização e organização de dados sobre a educação no Brasil, em específico do Rio de Janeiro — em que foi a maioria das respostas obtidas no formulário inicial. Outro viés possível de listar, foi a utilização de ferramentas estratégicas para diagnosticar as demandas e possibilidades de atuação dentro dos cenários complexos das parceiras.

Ressaltando o potencial da comunicação visual, estratégias foram traçadas para otimizar as entrevistas e conversas remotas. Em todo momento foi pensado em como apresentar informações acerca do design para as educadoras, além da utilização de ferramentas digitais para auxiliar nas dinâmicas. Somado a isso, considerando o produto final — o livro de sugestões de atividades pedagógicas — o trabalho gráfico foi pensado para um material agradável e atrativo. O conteúdo foi adaptado tanto para versões digitais quanto impressas, para tentar abranger orçamentos variantes e cenários de práticas diferentes.

Em todo o desenvolvimento deste trabalho, a escuta e participação do público foi muito valorizada, inclusive, as parceiras convidadas participaram da idealização, não se atendo a apenas “fazendo-para”, mas

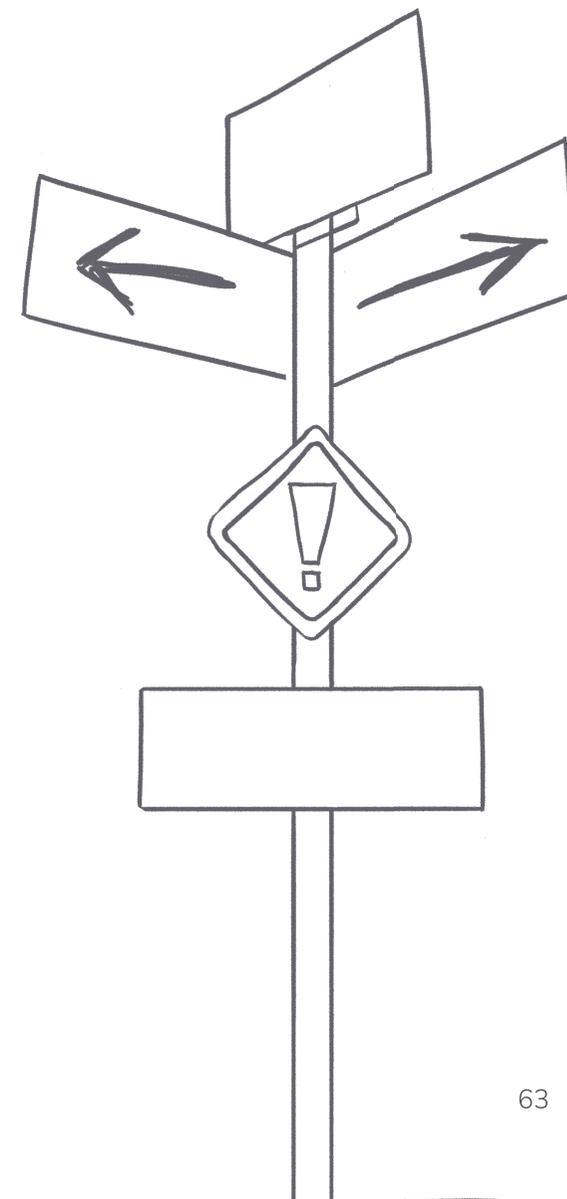
deixando-as ativamente desenvolverem. Vale ressaltar que o debate entre as duas educadoras, da esfera pública e privada, também foi essencial para um trabalho com visões múltiplas. Mesmo com certas dificuldades, como limitação de horários na agenda das docentes e desencontros eventuais por urgências, prevaleceu o cuidado afetivo com as parceiras, flexibilizando as dinâmicas a depender de suas possibilidades. Perseverando, então, na participação de parcerias no desenvolvimento do projeto.

Como desdobramentos futuros, ambiciona-se também adotar o multiletramento no produto final. Assim como as alunas, as professoras também necessitam de diferentes abordagens para um maior engajamento e aumentar a acessibilidade. Pensa-se em diferentes tipos de mídia como vídeo, site e *app* com as instruções para as atividades. Além disso, pretende-se criar outra versão do livro. Esta será apenas com o espaço destinado às anotações, para docentes que já possuem as instruções de experiências anteriores e que tenham tido o interesse de organizar os registros pelas sugestões do livro/apostila.

Ainda, nos próximos passos, é importante testar o material em chão de escola, quando o cenário nacional tiver mais controle sobre a situação pandêmica. Uma das possibilidades, com o apoio da Secretaria da Educação, é a introdução do livro acompanhado de uma oficina de formação continuada, para que possa ter um contato maior com as pessoas interessadas e abrir espaço para o diálogo, para que as dinâmicas pedagógicas propostas possam ser sempre repensadas e atualizadas.

Enquanto um cenário de ampla atuação não for possível, as autoras contam com o engajamento das professoras que trabalharam em conjunto para os testes das atividades em um ambiente escolar. Os desdobramentos poderão ser registrados futuramente nas redes sociais criadas, em artigos científicos e em outras publicações.

Em conclusão, ainda há muito a se explorar, já que a educação é um processo contínuo por toda a vida, descobrindo diversas maneiras de acontecer, muito além das fundações formais de ensino. E o design sendo relativamente novo como um campo institucional estruturado, tem muito potencial para crescer dentro do ensino básico — não somente o design como um serviço ou produto para a escola.



7. REFERÊNCIAS



ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras; 2019. 64 p.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. 1ª edição. Editora Penso, 2017.

BONWELL, C. C.; EISON, J.A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. 1ª ed. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

BONWELL, C.C. **Enhancing the lecture**: Revitalizing a traditional format. In T.E. Sutherland, C.C. & Bonwell (Eds.), Using active learning in college classes: A range of options for faculty. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996, p.31-44.

BRAME, C. **Active learning**. Vanderbilt University Center for Teaching. Vanderbilt University, 2016. Disponível em: <<https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/>> Acesso em: 8 de agosto de 2021.

Censo da Educação Básica 2020: **Notas estatísticas**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. INEP, p. 32. 2020.

CRELIER, Cristiane. **Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar**. Agência IBGE Notícias. 15 de julho de 2020. Estatísticas Sociais. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>>. Acesso em: 6 de abril de 2021.

CROSS, Nigel. **Designerly ways of knowing**. DESIGN STUDIES vol 3 no 4 October 1982 p. 221-227

DENARDI, Davi. **As principais grades (ou grids) do projeto gráfico editorial**. Revista Glifo, 2019. Disponível em: <<https://revistaglifo.com.br/design-editorial/as-principais-grades-do-projeto-grafico-editorial/>>. Acesso em: 18 de novembro de 2021.

Design Council. **A study of the design process**. Londres: Design Council, 2019. Disponível em: <<https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>>. Acesso em: 22 de maio de 2021.

DINIZ, Ana Maria. et al. **Aprender a Aprender**: Como o design pode transformar a escola. Instituto Península, 2015.

DOLAN, E. L.; COLLINS, J. P. **We must teach more effectively**: here are four ways to get started. Molecular Biology of the Cell, v. 26, n. 12, 2015. Disponível em: <<http://www.molbiolcell.org/content/26/12/2151.full>>. Acesso em: 12 de novembro de 2021.

FALCÃO et al. **Design Participativo de Jogos Educacionais na Comunidade de Prática do Projeto DEMULTS**. VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2017.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos**: da alfabetização das emoções à educação afetiva. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FRANÇA, Luísa. **A Formação Continuada E A Sua Importância Para Manter O Corpo Docente Atualizado**. Par, 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/>>. Acesso em: 16 de novembro de 2021.

FREEMAN, S., Eddy, S.L., MCDONOUGH, M., SMITH, M.K., OKOROAFOR, N., JORDT, H., and WENDEROTH, M.P. **Active learning increases student**. 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 71ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

HACK, Justine N.; MARTINS, Bianca M. R.; PEREIRA, Raquel L. C. C. **Contribuições do Design de Serviços às fragilidades da Educação Pública em contexto de ensino remoto por conta da Pandemia por COVID-19**, p. 577-592. In: Anais do 10º CIDI | Congresso Internacional de Design da Informação, edição 2021 e do 10º CONGIC | Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação. São Paulo: Blucher, 2021.

HANDELSMAN, J., MILLER, S., and PFUND, C. **Scientific teaching**. New York: W.H. Freeman, 2007

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade, 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. p. 283

Informe Publicitário. **Do Infantil ao Ensino Médio**, Montessori fez 36 anos com 1º lugar no Enem. Campo Grande News. 24 de outubro de

2016. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/do-infantil-ao-ensino-medio-montessori-fez-36-anos-com-10-lugar-no-enem>>. Acesso em: 19 de abril de 2021.

Informe Publicitário. **80% das docentes da educação básica brasileira são mulheres**. Fundação Telefônica Vivo. 2018. Disponível em: <<https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/80-dos-docentes-da-educacao-basica-brasileira-sao-mulheres/>> Acesso em 16 de maio de 2021.

Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais**: Material de discussão. Instituto Ayrton Senna, S/D. Disponível em: <educacaosec21.org.br>. Acesso em 16 de maio de 2021.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum**. Fractal: Revista de Psicologia. 2013.

KAULIO, Matti. (1998). **Customer, Consumer and User Involvement in Product Development: A Framework and a Review of Selected Methods**. Total Quality Management. 9. 141-149. 10.1080/0954412989333.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. In: Revista da ANDE, n.6, p.11-19, 1983.

LUPTON, E., MILLER, A. **ABC da Bauhaus**: a Bauhaus e a teoria do design. São Paulo: Casac Naify, 2008. p. 72.

MARTINS, B.; COUTO, R. **Aprendizagem Baseada em Design**: uma pedagogia que fortalece os paradigmas da educação contemporânea. Anais [Oral] do 7º Congresso Internacional de Design da Informação CIDI 2015. Blucher Design Proceedings, num. 2, vol. 2. São Paulo: Blucher, 2015

MARTINS, B.; COUTO, R. **DESIGN COMO PRÁTICA EDUCATIVA: ESTUDOS DE CASO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM DESIGN**, p. 5625-5638. In: Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design [= Blucher Design Proceedings, v. 9, n. 2]. São Paulo: Blucher, 2016

MARTINS, B., NECYK, B. J. **Design Participativo como uma abordagem pedagógica**. Actas de Diseño, 2020.

MORAES, M. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus. 2006.

PAR, **Competências socioemocionais na BNCC**. PAR, S/D. Disponível em: <<https://conteudos.somospar.com.br/lp-e-book-competencias-socioemocionais-na-bncc#:~:text=As%20compet%C3%A2ncias%20socioemocionais%20ultrapassam%20a,cidade%20respons%C3%A1vel%20e%20bem%20sucedido.>>. Acesso em: 28 de outubro de 2021.

ROEDER, Amália. **Lei que obriga psicólogos e assistentes sociais nas escolas ganha apoio da Comissão de Educação**, Cultura e Esportes da CMA. Imprensa 24h. 18 de março de 2021. Disponível em: <<https://imprensa24h.com.br/lei-que-obriga-psicologos-e-assistentes-sociais-nas-escolas-ganha-apoio-da-comissao-de-educacao-cultura-e-esportes-da-cma/#.YSgMyl5KiUk>>. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de. **A educação jesuítica no Brasil colônia**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379–389, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i61.8640534. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534>. Acesso em: 16 set. 2021.

SANTOS, Gabriela. **Fracasso escolar**: reprodução, estigmas e representações sociais em duas escolas na favela da Maré, Rio de Janeiro. Monografia (Pedagogia) - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, p. 53. 2013.

SPINUZZI, C. **The methodology of participatory design, Technical Communication**, pages 163-174. 2005

SZANIECKI, B., SERPA, B., VENTURA, L., COSTARD, M., BIZ, P., & TIBOLA, T. **Jogos como dispositivos de conversação: investigando modos de participação e design**. Participatory Design Conference: 2020, 3.

TEDx TALKS, **Aprender em Comunidade** | Prof. José Pacheco | TEDx-Fortaleza. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NMNVc0Yz434&t=707s>> Acesso em 16 de maio de 2021. 16:31

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.



8. APÊNDICE



APÊNDICE A: Aprendizados pós-banca

Algumas das principais forças desse trabalho são as contribuições realizadas em parceria com pessoas de diferentes visões e realidades. Dessa forma, os membros da banca de avaliação — Diana Dias e Ricardo Artur — elaboraram críticas e sugestões valiosas, sendo algumas delas já adaptadas para o relatório final vigente. Outros *feedbacks* mais complexos merecem estudos futuros (em formato de artigos), mas enquanto isso não ocorre, aqui será o registro de algumas considerações:

1. A escola é um lugar de afeto e autoconhecimento para as estudantes, como também é o espaço de trabalho das professoras. Dessa forma, é importante que as vozes dessas educadoras sejam respeitadas, dando atenção para sua saúde física e mental. Valendo para próximos estudos um aprofundamento dessa parte para que as profissionais sintam-se confortáveis com seu próprio trabalho.

Dentro das possibilidades deste trabalho de conclusão de curso, acrescentou-se uma sugestão de Diana Dias de valorização das professoras enquanto designers. A alteração pode ser vista dentro do artefato didático, na página 41:



“Vale ressaltar a importância das professoras em todo o processo didático. É necessário que sintam-se confortáveis com seu trabalho para se apropriarem das ferramentas do design. Acreditamos no potencial das educadoras como designers do ambiente pedagógico, contribuindo de forma ativa para uma aprendizagem que faça mais sentido com as necessidades de suas alunas dentro do contexto escolar.”

2. É de grande relevância testar o material com uma turma, para entender se o artefato pedagógico rotula-se como um “estangeiro” ou se deixa aberto um nível de flexibilidade para não tornar-se mais uma “receita de bolo”. E também para validar um dos objetivos específicos, que é se a intervenção consegue motivar as professoras a serem designers do ambiente escolar, dentro das possibilidades do contexto em que vivem.

3. Dentro do contexto de métodos e técnicas do projeto de design, é possível observar práticas ainda muito rígidas, sendo uma consequência da bagagem aprendida pela graduação do curso — terminologias em uma perspectiva de mercado e produção para o capitalismo. Visando o trabalho como colaborativo e possuindo um esforço de não engessar os processos, faz sentido pensar em outras formas de desenvolver um projeto de design que seja mais maleável e não dentro de uma visão de lucro capital.

4. Como acréscimo para futuros desdobramentos desse trabalho de TCC — em artigos e outras publicações — vale aprofundar-se mais sobre conceitos abordados, como o de “estrutura” e seus derivados. Esse termo foi utilizado diversas vezes ao longo do trabalho de forma abstrata. Por ser uma palavra polissêmica, o significado não ficou totalmente compreensível.

5. O projeto gráfico do produto final pode ser refinado para a utilização das professoras. Entretanto, como projeto de TCC, entende-se que o foco foi o design de serviços que encarna-se através de um artefato gráfico.



APÊNDICE B: Perguntas desenvolvidas para formulário para professoras

Título: Pesquisa | Experiências de docentes no ensino básico

Olá! Como vai? Esperamos que você esteja bem e seguro na medida do possível!

Nos chamamos Raquel e Luana, somos estudantes de design na ESDI/UERJ e estamos iniciando as pesquisas para o desenvolvimento do nosso TCC, cujo tema é: o pensamento projetual em práticas educativas escolares.

Este questionário é destinado aos professores da Educação Básica. A pesquisa tem como objetivo entender quais são os maiores desafios dos(as) professores(as) do ensino básico no contexto das práticas de ensino-aprendizagem. O formulário é anônimo, mas caso queira, você pode identificar-se ao final, deixando seu contato para uma possível comunicação futura e nos ajudar ainda mais :)

Ao aceitar participar dessa pesquisa você concorda que as informações inseridas nesse questionário sejam usadas neste projeto de conclusão de curso.

Não existe resposta certa ou errada, pode responder com sua sinceridade que isso é o que nos ajudará!

Caso tenha alguma dúvida, pode mandar uma mensagem: raquel.lccp@gmail.com ou luana2503batista@gmail.com

*Obrigatório

Seção 1: Dados para contextualização

1. Em que escola trabalha/trabalhava?*[Caixas de seleção]
 - Rede Pública
 - Rede Privada
2. Qual segmento da educação?*[Caixas de seleção]
 - Infantil
 - Fundamental 1
 - Fundamental 2
 - Ensino Médio
 - Pré-vestibular
3. Quanto tempo atua/atuava na profissão?*[Caixas de seleção]
 - Menos de 5 anos

- Entre 5 a 10 anos
 - Mais de 10 anos
4. Em qual estado você trabalha/trabalhava?* [Lista Suspensa com os Estados]
 5. Possui ensino superior? Se sim, qual a formação? [Resposta aberta]

Seção 2: Campo individual da profissão

6. Você sente que sua formação acadêmica te preparou para seu cotidiano na escola?*[Uma escolha]
 - Sim
 - Não
 - Em parte
7. Caso a outra pergunta seja negativa ou "em parte": O que você sentiu falta em sua formação? [Caixas de seleção]
 - Falta de experiência prática em sala de aula;
 - Falta de estudos no campo da pedagogia;
 - Método do ensino superior ensinando pensamentos tradicionais (como aulas expositivas) e falta do ensino de metodologias inovadoras;
 - Diferença no discurso e na prática dos professores(as) da graduação. Enquanto lecionam um método de ensino ativo, insistem no tradicional e expositivo;
 - Outro: [Digite a resposta]
8. Quais são os maiores desafios ao planejar a aula e vivenciar o planejamento no dia a dia?*[Resposta aberta]

Seção 3: Comunidade escolar

9. Recebe/recebia algum apoio/orientação da gestão da escola na aplicação de práticas educativas inovadoras em sala de aula?*[Uma escolha]
 - Sim, tenho apoio e orientação
 - Sim, tenho apoio

- Não, a escola não tem esse tipo de preocupação
- Não, a escola até pode querer, mas não tem infraestrutura

10. Tem/tinha possibilidade de inovar o modo de aprendizado dos(as) estudantes junto com outros(as) professores(as) trabalhando de forma interdisciplinar?* [Uma escolha]

- Sim, a coordenação nos incentiva
- Sim, a partir da iniciativa de nós professores(as)
- Não costumamos trabalhar com interdisciplinaridade

11. Em se tratando do âmbito das práticas de ensino-aprendizagem, quais são os principais problemas que você identifica no cotidiano escolar? (docentes, discentes e coordenação)?* [Resposta aberta]

Seção 4: Disponibilidade de contato

12. Gostaria de relatar alguma experiência relevante a respeito do uso de práticas de ensino-aprendizagem que nos ajude a entender melhor as dificuldades que você vivencia/vivenciava? [Resposta aberta]

13. Gostaríamos de te ouvir mais! Deixe seu nome e contato, caso você esteja disponível para contribuir com a pesquisa sendo entrevistada/o! [Resposta aberta]



APÊNDICE C: Respostas qualitativas das professoras para a primeira pergunta aberta do formulário.

“Quais são os maiores desafios ao planejar a aula e vivenciar o planejamento no dia a dia?”

1. Saber organizar a aula dosando o conteúdo de forma flexível, sem ter obrigação de cumprir guias curriculares impositivos. Ter sabedoria e conhecimento para trabalhar de forma interdisciplinar. [Rede Pública]
2. No momento, uma quantidade enorme de tempos de aula e pouco tempo para planejar. Um vez que o planejamento está feito, o maior desafio é transformar um saber acadêmico letrado (dos livros e do planejamento) em afeto, para que todos em sala estejam em relação, entre si e entre o conhecimento. [Rede Privada]
3. Diagnóstico da turma [Rede Pública]
4. Atividades, eventos fora do calendário anual, impostas por parte da Direção e Coordenação, sempre colocadas como prioritárias com relação ao planejamento das disciplinas.
5. Informes, comunicados da Direção/Coordenação durante as aulas, sem um critério para o melhor momento da aula. [Rede Privada]
6. Atingir os interesses das crianças e conquistar sua atenção. [Rede Privada]
7. A vivência diferente das crianças, muitas dependem da escola não apenas para aprender, como também para cuidados básicos, alimentação, etc. Tendo que observar essas situações e fazer um planejamento que seja adequado a todos. [Rede Pública]
8. Falta de tempo, sobretudo para a avaliação dos resultados. [Rede Privada]
9. Uma aula dinâmica com a participação dos alunos [Rede Pública e Privada]
10. O tempo de planejamento [Rede Pública]
11. Respeito a realidade do aluno [Rede Privada]
12. Organizar os alunos para que o planejamento seja cumprido. [Rede Privada]
13. Adequar esse planejamento as necessidades reais dos alunos. [Rede Privada]
14. A realidade do aluno [Rede Privada]
15. A realidade do aluno [Rede Privada]
16. Adequar o conteúdo à metodologia ativa. [Rede Privada]
17. A infra estrutura da escola. Sou professora de Artes. Sinto falta de uma sala de Artes, como espaço de refletir e fazer. Também sou professora da EJA e o maior desafio é planejar conforme o cotidiano dos meus alunos, e os diferentes níveis de aprendizado destes. [Rede Pública]

18. Atualmente, o ensino híbrido. [Rede Privada]
19. O PRIMEIRO desafio de um Professor de uma Instituição pública é saber da qualidade do mais precioso material de seu trabalho, que são os seus alunos. O que sabem ou não dos conteúdos de sua série, seus hábitos e costumes, seus interesses, motivações, dificuldades e objetivos a atingir. Se um Professor conseguir detectar inicialmente estes objetivos numa anamnese didático-pedagógica-científica na sua turma, ele será capaz de traçar as mais diversas abordagens de todo e qualquer conteúdo. [Rede Pública]
20. A realidade do aluno [Rede Privada]
21. Compreender que o aluno da escola pública muitas vezes tem seu rendimento afetado pelo ambiente sócio econômico em que está inserido, o que afeta seu desenvolvimento cognitivo e psicológico negativamente. [Rede Pública]
22. Obter recursos materiais para a aula [Rede Pública]
23. Prazos para atividades muito curtas; Necessidade de adaptação à demanda; Inserir elementos da educação inclusiva, etc. [Rede Privada]
24. Consolidar conteúdos a curto prazo e pouca infraestrutura. [Rede Privada]
25. Os imprevistos da sala de aula. A falta de material adequado. [Rede Pública]
26. Incorporar no planejamento das aulas tempo para adequações e imprevistos. [Rede Pública]
27. Planejar e não o ter recurso devido para o que sonhamos em realizar. [Rede Pública e Privada]
28. Os imprevistos da sala de aula. A falta de material adequado. [Rede Pública]
29. Hoje estou trabalhando no remoto, e muitos alunos não têm acesso a internet, e ficam sem nenhum acompanhamento escolar. Além disso, muitos alunos só vão a escola para se alimentar, pois os pais em casa não acompanham os deveres dos filhos. [Rede Pública]
30. Alinhar teoria e prática. [Rede Pública]
31. Os alunos sem interesse [Rede Pública]
32. [Resposta em branco] [Rede Privada]
33. Os imprevistos, falta de recursos, engajamento dos alunos. [Rede Pública]
34. Recursos limitados na rede pública de ensino. [Rede Pública]
35. Adaptar uma metodologia ao perfil dos estudantes e selecionar os saberes mais adequados [Rede Pública]
36. Tempo [Rede Privada]
37. Buscar atividades motivadoras a cada aula. [Rede Pública]
38. O tempo e a obrigatoriedade em seguir um conteúdo fechado [Rede Pública e Privada]
39. A realidade do aluno [Rede Privada]
40. Falta de estrutura adequada. Desde espaço físico de sala a insumos, passando por mobiliário inadequado e turmas excessivamente lotadas, impedindo práticas mais dinâmicas. [Rede Pública]
41. as "surpresas" ou atribuições com que temos que lidar cotidianamente nas escolas. compreender que seu planejamento nem sempre poderá ser feito pq questões anteriores ou que atravessam a sala de aula podem representar obstáculos para a realização do planejado. uma série de questões que fogem de nossa responsabilidade acontecem e nos deixam atônitos. [Rede Pública]
42. O desejado está sempre em conflito com o que é possível [Rede Pública]
43. Os imprevistos que pode acontecer no dia a dia, um projeto no meio da aula, uma atividade extracurricular.
44. Alcançar a todos os alunos [Rede Pública]
45. Nos dias atuais, a maior dificuldade é adaptar o conteúdo de forma remota. [Rede Pública]
46. Nos dias de hoje, eu diria que o maior desafio está no avanço das tecnologias, já que estamos em ensino remoto e os alunos na educação infantil necessitam das orientações dos pais para realizarem as atividades, sendo necessária uma participação ativa dos pais, o que está muito difícil. Os professores tem que pensar e repensar em atividades para atingir o maior número de alunos possíveis, levando em conta que o auxílio virá da família. [Rede Pública]
47. Buscar atingir a diversidade dos alunos e estimular- Los para a aprendizagem. [Rede Pública]
48. Atualmente o Ensino Remoto, mas no ensino presencial é atingir os objetivos com todos os alunos, principalmente com os que apresentam maiores defasagem na aprendizagem. [Rede Pública]
49. Saber lidar com as diversidades da sala de aula em relação às exigências da escola que é cobrada pela Secretaria de Educação. Ou seja, o que importa é a nota, não o conteúdo. [Rede Pública]
50. Estrutura e indisciplina, [Rede Pública]
51. Compatibilizar os conteúdos programáticos ao interesse real dos alunos.
52. Adequar o ensino da matéria e dinâmica de aula em diferentes classes sociais. [Rede Privada]
53. Adequar planejamento para alunos com maior dificuldade. [Rede Privada]
54. Buscar aceitação dos alunos em relação ao currículo [Rede Privada]

55. Cronograma e conteúdo apropriado [Rede Privada]
56. Falta de clareza e detalhe no curriculum da escola. Falta de critérios claros de avaliação. [Rede Privada]
57. Atualmente, o cenário pandêmico. Fora a isso, adequar as aulas a diferentes realidades e características de cada turma no dia a dia corrido. [Rede Privada]
58. Planejar atividades de ensino/aprendizagem contextualizados e de significação p/o dia a dia do aluno [Rede Pública]
59. Tempo [Rede Privada]
60. Conhecer e incentivar as preferencias individuais de cada aluno em uma sala de 27, entre 300 alunos que dou aula
61. Falta de tempo [Rede Pública e Privada]
62. Gestão de sala de aula, nivelamento dos alunos, garantir o engajamento da turma [Rede Privada]
63. A falta de estrutura das escolas e burocratização do ensino. [Rede Pública]
64. Antes da pandemia, nenhum. Atualmente, são as constantes mudanças nos aspectos pedagógicos presenciais e virtuais, que se alteram com uma grande frequência e em cima da hora. [Rede Privada]
65. Expectativa X realidade [Rede Pública e Privada]



APÊNDICE D: Respostas qualitativas das professoras para a segunda pergunta aberta do formulário

“Em se tratando do âmbito das práticas de ensino-aprendizagem, quais são os principais problemas que você identifica no cotidiano escolar? (docentes, discentes e coordenação)?”

1. Tempo conjunto de planejamento. [Rede Pública]
2. Falta de tempo. Seja tempo pra pensar, brincar, pesquisar... falta de ócio... A escola era pra ser um espaço acadêmico, de conhecimento. Mas, dentro de uma lógica industrial, se torna um aparelho que fabrica universitários e trabalhadores. [Rede Pública]
3. Isso é uma questão muito complexa. Discentes que vivem um momento histórico que não dá mais para manter o tipo de educação igual ao dos seus pais e avós. [Rede Privada]
4. O currículo é muito extenso, complexo, voltado para provas de acesso para as universidades públicas. Isso é desmotivador, principalmente para os discentes. [Rede Privada]
5. As práticas [Rede Pública]
6. A falta de comunicação entre pais e escola. [Rede Pública]
7. Coordenação. [Rede Privada]
8. O conteúdo muito extenso, a burocracia das muitas avaliações e a falta de tempo para planejamento de projetos interdisciplinares. [Rede Privada]
9. Falta de conhecimento dos Pais na inovação da aprendizagem [Rede Pública e Privada]
10. Demanda grande em pouco tempo hábil. [Rede Pública]
11. Capacitação dos profissionais [Rede Privada]
12. Professores despreparados [Rede Privada]
13. Hoje em dia, com a pandemia, uma sobrecarga de trabalho. [Rede Privada]
14. Falta de capacitação dos profissionais [Rede Privada]
15. Capacitação dos profissionais [Rede Privada]
16. Alunos que não valorizam a escola e os professores. [Rede Privada]
17. Tudo muito engessado, em ambas as escolas e segmentos que trabalho. [Rede Pública]
18. Alunos que não estão acostumados com metodologia ativa. [Rede Privada]
19. Aqui há um livro a ser escrito para vos responder. Todavia, tentarei sintetizar: 1) Com fome ninguém consegue se concentrar; 2) Uma noite mal-dormida influencia na concentração; 3) Antes da evasão escolar que será o passo seguinte às sucessivas faltas, deve

- o Poder Público e demais Autoridades facilitarem e acompanharem o acesso e a frequência dos alunos, exigindo dos responsáveis o devido acompanhamento dos discentes. Comunidades perigosas, tiroteios e balas perdidas, tráfico de drogas, transportes dentre outros são fatores propiciadores da infrequência. Os Profissionais da Educação, conforme consta da Lei 9384/1996(LDBEN) devem ser valorizados e a instituição deve produzir os insumos necessários tanto ao Educador quanto ao Educando para que o binômio Ensino-Aprendizagem possa seguir seu curso dentro do que se projeta, se programa e se deseja alcançar. [Rede Pública]
20. A capacitação dos profissionais [Rede Privada]
 21. Referente as duas perguntas acima, precisa se considerar que em uma escola pública os principais agentes da falta de incentivo não se encontram dentro da escola representados pela gestão e coordenação, mas por culpa e negligência das secretarias de educação. Tanto a gestão quanto a coordenação de uma escola pública, ainda que incentivem e apoiem os professores, tem sua participação limitada pelas secretarias e representantes dos governos. É uma ótica totalmente diferente de uma escola privada. Quanto ao âmbito das práticas de ensino-aprendizagem, os principais problemas são falta de investimento real nas escolas públicas, salário adequado para que um professor não precise se matar trabalhando exaustivamente de manhã, tarde e noite não tendo tempo suficiente de preparar uma aula de forma adequada. Investimento sócio econômico nas periferias, horário integral em todas as escolas. [Rede Pública]
 22. A atuação individualizada de cada professor. [Rede Privada]
 23. Prazos para atividades muito curtas; Necessidade de adaptação à demanda; Inserir elementos da educação inclusiva, etc. [Rede Privada]
 24. Ausência de infraestrutura digital/tecnológica; Violência local; Geralmente, a maioria dos educandos trabalham; Algumas educadas com filhos (o que leva a sobre demanda); Baixa alto-estima; Desinformação; Inserir elementos da educação inclusiva. [Rede Privada]
 25. Docentes e coordenação [Rede Pública]
 26. - falta de vontade de professores trabalharem de forma interdisciplinar, muitas vezes por falta de tempo ou medo de novo métodos. - pouca elaboração de projetos que façam sentido na vida dos alunos e alunas, causando baixa adesão/participação dos mesmos.- coordenações pouco propositivas em termos de práticas ou eventos que subsidiem a formação dos professores e a inovação em sala de aula. no geral, a coordenação acaba exercendo funções de fiscalização e cobrança. [Rede Pública]
 27. Docentes e coordenação [Rede Pública]
 28. Falta de recursos físicos, tecnológicos e pedagógicos. [Rede Pública e Privada]
 29. Alunos com muitos problemas familiares, a escola está dentro de uma comunidade conflagrada pelo tráfico e muitos outros problemas inerentes a uma comunidade muito pobre. [Rede Pública]
 30. Falta de infraestrutura tecnológica dos alunos nesse ensino remoto. [Rede Pública]
 31. Comunidade sem acesso aos computadores, celulares [Rede Pública]
 32. [Resposta em branco] [Rede Privada]
 33. Engajamento dos discentes e falta de apoio de equipe diretiva. [Rede Pública]
 34. Falta de diálogo. Talvez existe um coordenador/supervisor que incentiva o uso de novas metodologias, mas não são acatadas pela maioria dos professores que preferem trabalhar de forma tradicional, desmotivando os demais colegas. É necessário um trabalho em equipe. [Rede Pública]
 35. Docentes que ainda pensam na visão monodisciplinar [Rede Pública]
 36. Na escola em que trabalho não encontro problemas [Rede Privada]
 37. Creio que faltam momentos de atualização e de encontros para trocas de experiência. [Rede Pública]
 38. O ensino engessado e não atualizado [Rede Pública e Privada]
 39. Falta de capacitação dos profissionais [Rede Privada]
 40. Problemas estruturais anteriormente citados e sobrecarga de trabalho entre os profissionais de educação impede articulações pedagógicas mais aprofundadas (interdisciplinaridade, avaliação por projetos etc.) [Rede Pública]
 41. as questões burocráticas que são consideradas pela gestão como mais importantes. uma tentativa clara de direcionar nossas práticas para atender demandas impostas pela secretaria e que não levam em consideração as necessidades da comunidade escolar. aliás a falta de consulta à comunidade escolar é padrão. tem sempre alguém de fora da sala de aula, algumx profissional burocrático ou "estrangeiro" que quer te dizer como pisar no chão da escola... e, é sempre o jeito desse profissional o MELHOR JEITO. Rede Pública]
 42. Docentes, falta de capacidade para atender crianças especiais. [Rede Pública]
 43. Discentes [Rede Pública]
 44. Os principais problemas são adaptar os conteúdos pedagógicos numa prática sem recursos materiais e físicos.[Rede Pública]
 45. Dificuldade em conseguir cuidadores para os alunos com necessidades especiais, pois são um apoio aos professores. [Rede Pública]
 46. A falta de parceria de algumas famílias [Rede Pública]
 47. Assiduidade e interesse de discentes, Projetos, programas e ações impostas durante o ano letivo sem consulta e/ou formação dos professores, pois muitas vezes o Plano de ensino tem que ser alterado (na prática) ou deve conter Projetos Prontos das Secretarias de Educação que o professor só toma conhecimento por meio de Comunicados.[Rede Pública]
 48. Ainda é tudo muito tradicional, até porque a infraestrutura não colabora para muitas inovações.

49. Nenhuma [Rede Pública]
50. Maior interação entre os programas, as práticas e os direcionamentos em sala de aula. As atividades são isoladas. A prática interdisciplinar de fato para possibilitar maior autonomia aos discentes. Dar protagonismo aos alunos. [Rede Privada]
51. A falta de liberdade e incentivo aos professores e alunos nas práticas de ensino. Onde eu trabalhava existia um falso senso de buscar novas metodologias, pois quando alguém apresentava uma nova ideia, esta não era trabalhada. [Rede Privada]
52. Comportamento dos alunos [Rede Privada]
53. Relação pais e escola [Rede Privada]
54. Muita coisa e pouco tempo. [Rede Privada]
55. Direção escolar com insuficiente conhecimento de práticas educativas. [Rede Privada]
56. Alta demanda, pouca orientação, muita preocupação em entregar e pouco foco no aluno em si. [Rede Privada]
57. Um misto dos três itens! Docentes em parte despreparados, insatisfeitos, acúmulo de atividades, discentes sem sonhos com o fim das atividades acadêmicas (emprego) senso crítico e cognitivo em parte acomodados e coordenação atualmente meio perdida e insegura na organização e administração devido a esse tempo atípico a prática de social do ensino/aprendizagem [Rede Pública]
58. Atualmente, ensino híbrido [Rede Privada]
59. Falta tempo para nos aprofundarmos no cotidiano e necessidade de desenvolvimento de cada aluno. Falta tempo para troca significativa entre os professores. [Rede Privada]
60. Alunos com pouca autonomia, problemas de atenção e foco [Rede Privada]
61. Falta de base. [Rede Pública e Privada]
62. Falta de estrutura e burocratização do ensino (avaliações/relatórios/diários...) E demandas externas que surgem sem relação com a realidade da escola. [Rede Pública]
63. Total falta de interesse por parte dos discentes.
64. Motivação e interesse (do corpo docente e discente) X recursos (humanos e financeiros da escola) X atualização (dos profissionais) [Rede Pública e Privada]



APÊNDICE E: Respostas qualitativas das professoras para a terceira pergunta aberta não obrigatória do formulário

“Gostaria de relatar alguma experiência relevante a respeito do uso de práticas de ensino-aprendizagem que nos ajude a entender melhor as dificuldades que você vivencia/vivenciou?”

1. O planejamento por área e a distribuição pouco flexível da carga horária entre as áreas/disciplinas dificultam trabalhos interdisciplinares. [Rede Pública]
2. Acho que sim! Tô pensando e qq coisa mando aqui tá? [Rede Privada]
3. Não estou em sala de aula no momento. Trabalho com os Conselhos Escolares. Eles podem e devem contribuir para as questões pedagógicas, currículo e PPP. [Rede Pública]
4. As respostas foram baseadas em experiências vividas ao longo da profissão. No momento já estou afastada. [Rede Pública]
5. As respostas foram baseadas em experiências vividas ao longo da profissão. No momento já estou afastada. [Rede Privada]
6. Entre as avaliações em um bimestre, há o espaço às vezes, de duas semanas. Muita avaliação em pouco tempo. [Rede Privada]
7. A aula com os alunos em grupo e dada fora da sala até mesmo fora da escola. [Rede Pública e Privada]
8. Uso de uma educação de vanguarda [Rede Privada]
9. A grande dificuldade é conciliar o aluno remoto e o presencial, apesar de todos os recursos tecnológicos. [Rede Privada]
10. Evolui para a educação de vanguarda [Rede Privada]
11. A escola incentiva metodologia ativa mas os alunos só reconhecem um ensino mais tradicional. [Rede Privada]
12. Em minha docência percebi que a grande maioria (cerca de 90 a 95%) dos estudantes que eu recebia na Primeira Série do Ensino Médio, foram, a meu ver, tratados como números das tabelas de estatísticas de APROVAÇÃO do Ensino Fundamental. Era raro um aluno saber a tabuada, expressões algébricas simples, equações de primeiro grau, potências e frações. E todos esses conteúdos são básicos e os jovens nos chegavam SEM CONTEÚDO. Isso era muito TRISTE. Apenas um número de estatística. Durante muitos anos eu os recebi assim. Daí o que fazer? E a resposta era uma só: ENSINAR! Isso era o que fazia. Em pleno Ensino MÉDIO dava aulas do conteúdo do Ensino Fundamental. [Rede Pública]
13. Sempre [Rede Privada]
14. Como primeiro ponto, estamos, no ensino público estadual do Rio de Janeiro, situados na “periferia” das tecnologias. Algumas ações como ir ao Museu, não teve um embasamento pedagógico motivador que pudesse desencadear uma experiência significativa para a aprendizagem. [Rede Pública]

15. Para além da sala de aula do ensino convencional, os cursos Pré Vestibulares comunitários, buscam por natureza, aproximar os conteúdos e a prática pedagógica à realidade do educando, e assim, inserir esse público específico (antes marginalizado), aos espaços acadêmicos, promovendo de dentro para fora um movimento de crescimento socioeconômico local. Entretanto, é necessário vencer os problemas locais, geralmente associados a violências, desinformação e baixa auto-estima. [Rede Privada]
16. Para além da sala de aula tradicional, os cursos Pré Vestibulares comunitários, buscam por natureza, aproximar os conteúdos e a prática pedagógica à realidade do educando, e assim, inserir esse público específico (antes marginalizado), aos espaços acadêmicos, promovendo de dentro para fora um movimento de crescimento socioeconômico local. Desenvolvimento de dinâmicas de grupo, aulas de campo com financeiro coletivo e parceria com outros campos acadêmicos, como a psicologia e assistência social. [Rede Privada]
17. no momento, não. [Rede Pública]
18. Em um dado momento onde se tem uma aula onde além das paredes de uma sala de aula, poderia se ter uma complementação em campo e por não ter verba não acontece a contextualização. [Rede Pública e Privada]
19. No momento estou trabalhando no remoto. [Rede Pública]
20. Quero fomentar a leitura em pdf, os alunos não acessam [Rede Pública]
21. O professor muitas vezes cria expectativa em relação a aula e a turma, prepara com carinho, planeja com mínimos detalhes, porém em muitas vezes é impedido de realizar sua prática pela falta de estrutura da escola e algumas vezes pela equipe gestora, por incrível que pareça muitos gestores impedem o desenrolar de muitas aulas, utilizando-se de práticas impeditivas e não apoiando os professores. [Rede Pública]
22. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares são quase impossíveis de serem realizados, uma vez que não posso contar com a ajuda dos meus colegas de trabalho. A maioria prefere trabalhar sozinho. [Rede Pública]
23. Atualmente estamos no Google sala de aula com várias ideias mas os alunos não participam das lives, não interagem. [Rede Pública]
24. Nada a relatar [Rede Privada]
25. Uma dificuldade recorrente é precisar restringir os materiais de Artes a papel e lápis de cor em razão da falta de estrutura adequada para o trabalho com materiais mais diversos e o volume de estudantes que impede o atendimento individual e controle de conflitos.[Rede Pública]
26. dificuldades com a tecnologia e o ambiente remoto, a frieza e ausência de interação com que se processa. tudo isso faz com que a gente não saiba o que está fazendo e se está fazendo algo que efetivamente esteja produzindo algum resultado positivo. [Rede Pública]
27. Não [Rede Privada]
28. A maioria das escolas do RJ não possuem quadras para desenvolver uma aula prática lúdica e prazerosa. [Rede Pública]
29. Não [Rede Pública]
30. Tomadas de decisões pedagógicas sem consulta dos docentes. Depois a decisão se mostrava equivocada e quem sofria eram os alunos e professores. [Rede Privada]
31. Tomadas de decisões pedagógicas sem consulta dos docentes. Depois a decisão se mostrava equivocada e quem sofria eram os alunos e professores. [Rede Privada]
32. precisamos dar mais abertura para nossos alunos expressarem seus interesses e suas curiosidades. [Rede Privada]
33. Atividades centradas no aluno geram um ótimo resultado quando o tema é bem recebido por eles - caso haja resistência, a tendência é dispersarem. Trabalhos em grupo também exigem uma dinâmica específica para funcionarem, como por exemplo a definição de um papel a ser cumprido por cada integrante do grupo - a não ser que a faixa etária seja mais avançada e eles se organizem por conta própria, trabalhando com mais autonomia.[Rede Privada]



APÊNDICE F: Perguntas realizadas para as professoras nas entrevistas individuais em chamada de vídeo.

Pergunta 1: "O que você entende como "metodologia inovadora"?"

Pergunta 2: "Na sua percepção, o que seriam práticas de ensino-aprendizagem ideais?"

Pergunta 3: "Na escola que você trabalha, como é o modelo de ensino-aprendizagem que acontece dia-a-dia em sala de aula?"

Pergunta 4: "Quais são as liberdades e possibilidades de desenvolvimento de atividades em sala de aula?"

Pergunta 5: "Você sente que conhece a maioria dos seus alunos, pelo menos por comportamento?"

Pergunta 6: "E seus alunos, você sente que eles te conhecem, além do nome?"

Pergunta 7: "Desses alunos que você conhece, você consegue identificar quais são as maiores dificuldades e conteúdos favoritos em sua disciplina?"

Pergunta 8: "[Caso exista certo distanciamento] Qual sua percepção sobre como se construiu essa distância entre você e esses alunos?"

Pergunta 9: "[Caso o professor seja próximo] Como você aconselharia um professor que passa por dificuldades no relacionamento com os alunos?"

Pergunta 10: "A escola dá algum tipo de suporte emocional ou psicológico aos alunos?"

Pergunta 11: "Tem algum relato ou observação que você gostaria de fazer sobre esse tema?"



APÊNDICE G: Síntese da resposta das professoras nas entrevistas individuais em chamada de vídeo.

Professora 1:

Cristina Jardim, professora de Artes, Fundamental 1, rede pública.

Para contextualizar a escola em que atua, afirmou que o ensino remoto triplicou sua jornada de trabalho, porque ela precisou de mais tempo para elaborar os trabalhos de forma a tornar possível que as alunas realizassem em casa e com auxílio das responsáveis. Mesmo assim, grande parte não retornava às atividades feitas, seja por problemas pessoais ou de acesso.

Ao ser perguntada sobre a sua percepção acerca da definição de metodologias inovadoras, a professora Cristina focou em explicar sobre método e metodologia em si, não decorrendo especificamente sobre metodologia ativa. Com isso, discorreu sobre a importância de prestar atenção no que o método ensina e com que objetivo é feito, e não reproduzir apenas uma ideia. E ainda, pensar na estrutura como um todo e alinhar com o que é possível e desejável.

De acordo com a professora, uma escola ideal seria uma em que docentes e funcionárias morassem perto da instituição de ensino. As turmas deveriam ter um número limitado de alunas: de 10 à 15 no Ensino Fundamental e até 10 no Ensino Médio. Sendo assim possível gerenciar e dar uma atenção individualizada para todas. Além disso, diz ser essencial um investimento na estrutura escolar, em que a professora não precise gastar do próprio orçamento para prover materiais da disciplina. Outro ponto levantado foi a importância de disciplinas como artes, educação física etc, para o desenvolvimento cognitivo das estudantes e que tais matérias tenham seus próprios espaços e recursos.

A escola em que trabalha possui uma estrutura física limitada, deste modo, há um retrocesso em aspectos de ensino-aprendizagem. Pelas turmas serem grandes, há uma dificuldade com a aplicação de um ensino individualizado. Assim, muitas alunas não desenvolvem propriamente o emocional, resultando em estudantes infantilizadas.

Nessa escola, é realizado um trabalho de inteligência emocional e psicomotor nas crianças, disputando o tempo com o eixo da alfabetização, em que há maior prioridade no letramento. A causa desse acontecimento se dá pela pressão da gestão e dos pais pelo maior foco da educação escrita, já que culturalmente prioriza-se a inteligência linguística em detrimento de outras. Então, as alunas são capazes de aprender os conteúdos da escola como ler e escrever, mas não aprendem o básico de convivência social, como não agredir seus colegas, saber respeitar uma fila ou mastigar de boca fechada. Noções fundamentais que são ignoradas pela cobrança interna, de alguns educadores, e externa, dos responsáveis. Citou ainda que a própria gestão da escola desincentiva atividades propostas pelos professores.

Quando o assunto da individualidade das alunas foi abordado, a professora afirmou que não é possível refletir sobre problemas pessoais de aprendizagem das alunas ao planejar suas atividades, devido ao excesso de carga horária de trabalho. Ela possui 13 turmas, com 3 planejamentos semanais e muitas discentes por classe. A forma que encontra para auxiliar as crianças, é o costume de aumentar o prazo das entregas e, também, incentivar as estudantes que estão tendo um bom rendimento e demonstrando interesse.

Foi indagada ainda sobre a sua liberdade criativa em sala de aula, onde usa o currículo básico dado pela Secretaria da Educação, padronizado nas escolas públicas. Nele são descritos tópicos de forma organizada, em que os objetivos de aprendizagem são selecionados, mas com a abordagem de ensino livre. Desta forma, a professora relata que possui certa autonomia na forma de ensinar, desde que desenvolva as competências e conteúdos apontados. Entretanto, a maior dificuldade é a estrutura e os recursos da escola, por serem limitados. Assim, concluiu que não tem reclamações sobre o currículo, apenas sobre questões internas da escola.

Apesar de possuir muitas turmas, conseqüentemente muitas alunas, ela consegue reconhecê-las por comportamento, como arteiras ou dedicadas, por exemplo. Disse que muitas podem não saber seu nome mas a reconhecem por suas características também. Sobre o desempenho durante a aula, consegue identificar algumas dificuldades das alunas de acordo com o desenvolvimento delas. Deste modo, na medida do possível, conhece as individualidades das que se destacam mais positiva ou negativamente.

Ao pensar sobre o aconselhamento para outra educadora, na questão de relacionamento com alunos, recomenda ter paciência, mas sabe que é um processo. Além disso, destaca a relevância de perceber que a figura da professora não é a única agente influenciadora das alunas, sendo necessário esperar essas alunas mostrarem seus aspectos a fim de entendê-las em seu contexto.

A gestão da escola não dá suporte psicológico às estudantes - nem há uma profissional da área de psicologia. O que acontece é a ação de suporte que as professoras conseguem fornecer. Ocorrem também cursos de formação que poucas vezes são proveitosos e dão alguma instrução de apoio, sendo esses 10% cursos promovidos pela escola e 90% da secretaria da Educação.

Por fim, aponta que é necessário estar atenta à comunidade escolar, que costuma gostar de ser informada sobre os acontecimentos. Os responsáveis que trabalham durante o dia, na maior parte dos casos, deixam as crianças na escola para que façam o possível a respeito do cuidado e educação delas.

Professora 2:

Elaine Mendes, sala de leitura, Infantil e Fundamental 1, rede pública.

Ao responder sobre sua perspectiva acerca das metodologias inovadoras, afirmou pensar em coisas que trazem uma nova faceta. Porém acredita que na educação não ocorre isso. Essas instituições capturam estruturas previamente estabelecidas e apenas redesenham uma roupagem diferente. Dessa forma, ela entende a necessidade de inovar como professora, mas também a dificuldade de desviar do contexto e das particularidades da escola. Assim, é possível fazer adaptações, mas não muito mudar a essência da metodologia da escola e da cabeça de como as pessoas da comunidade escolar já funcionam e entendem.

Elaine estudou durante toda sua vida em escola pública. Com isso, faz uma comparação de que antigamente, mesmo com problemas infraestruturais presentes nas escolas, ela acredita que as alunas eram mais engajadas e entendiam que a educação era um ponto chave para "mudança de vida". No seu mundo ideal, a "Elainelândia", a escola proveria um ambiente em que as pessoas poderiam ser ativas, com a possibilidade de produzir e ver sua criação em todos lugares; em que a aluna se sentisse parte daquilo. Conseqüente, a comunidade escolar

poderia incentivar práticas de ensino que trouxessem sentido para a aluna. Elaine acha que essa falta de engajamento — comparando às gerações anteriores, seria pela falta de apoio e incentivo da família nos estudos das alunas.

Por ser uma escola pública, a instituição em que trabalha como um todo possui uma estrutura tradicional e bancária. Ainda assim, há uma tentativa constante das professoras de inovar em seus planejamentos. Entretanto, há muitos fatores fora de seus alcances, como a escassez de recursos disponíveis. Mesmo com esse modelo, as educadoras persistem nessa tentativa, ela afirma que muitas "tiram água de pedra".

Em sua jornada como professora da Sala de Leitura, existe um currículo mínimo a seguir. Dentro desses objetivos, há a liberdade para trabalhar da forma que preferir, desde que esteja relacionado com a idade e a capacidade da turma.

Em um momento anterior de sua profissão, ela era responsável por uma turma, então ela os conhecia bem e era possível acompanhar todas as alunas, conseguindo analisar melhor os comportamentos. Ao mudar para a sala de leitura, lecionando a todas as estudantes do colégio, não conseguia dominar completamente sobre questões particulares de suas alunas.

Sobre as alunas a conhecerem, confirmou entusiasmadamente. Afirmou ainda que "na escola, parece que você é superstar, ainda mais quando é de uma disciplina que os alunos gostam." Relatou que elas ainda percebem quando não está bem ou realiza mudanças comportamentais e estéticas. São muito interessadas também na sua vida familiar e pessoal.

Ao ser questionada sobre a sua percepção do interesse das alunas, afirmou conseguir identificar quando elas gostam e possuem interesse pelo conteúdo lecionado. Além disso, percebe dificuldades comuns à maioria, como leitura e interpretação, e também no campo individual.

Ao pensar no aconselhamento para uma educadora que passa por dificuldades com o relacionamento com suas estudantes, ela acredita que o grande diferencial são as competências socioemocionais. Diz ser essencial a busca pela empatia, tentar se colocar no lugar da aluna. Afirmou "O aluno de hoje, não é o de ontem, mas eu sou a aluna de ontem". Ver as ferramentas e atividades presente na vida das gerações mais jovens que seja possível levar para a sala de aula. Trouxe relatos passados dela se aproximando das alunas a partir de seus gostos e hobbies.

A instituição em que leciona não proporciona nenhum suporte psicológico para as alunas. As professoras, apesar de não possuírem esta formação, atuam informalmente como psicólogas e psicopedagogas. A SME (Secretaria Municipal de Educação) disponibiliza vídeos sobre o tema, mas a escola não possui nenhum profissional de apoio específico.

Como Elaine é psicopedagoga, ela sempre está com atenção sobre essas questões emocionais. Para demonstrar a importância de uma comunicação afetiva, ela conta uma história antiga de uma aluna muito revoltada e pouco disciplinada. A professora cansada desse comportamento, decidiu conversar com a mãe e descobriu que ela tinha problemas em casa. A partir dessa conversa, Elaine mudou a percepção sobre a menina e então modificou também seu tratamento com ela. No semestre seguinte, relata que a criança transformou-se em outro tipo de estudante, mais atenta, motivada e amigável.

Pelo repetido discurso sobre “fazer sentido para a estudante”, ela foi questionada sobre o que isso significa em sua percepção. Muito inspirada pelas palavras de Paulo Freire, sua resposta foi que é fundamental entender a realidade das alunas. Finalizando, seria uma educação que acrescente para a transformação da realidade cotidiana das estudantes.

Professora 3:
Moema Orichio, professora de Geografia, Fundamental 2 e Ensino Médio, rede pública.

Antes do início das perguntas na entrevista, Moema apresentou-se e contou da sua participação no grupo de estudos Design&Escola. Relatou que descobriu muitas possibilidades e vozes a respeito do trabalho e dela mesma. Ao comentar sobre o aprendizado de pedagogia em sua licenciatura, afirmou não sentir que a sua formação a preparou - que é preparada para uma “aluna ideal” — em comparação com o grupo da ESDI, ela “riscou apenas um pires” do conhecimento sobre práticas de ensino aprendizagem.

De acordo com ela, seu dia-a-dia de atuação profissional é na “tentativa e erro”. Comenta que nas escolas em que trabalha, ela tem que lidar constantemente com a frustração, porque os seus planos nunca cabem na realidade que a gestão e a estrutura permitem.

Sobre sua percepção sobre metodologias inovadoras, “é algo que nem caviar, já ouvi falar, mas nunca comi”. Aponta que seu embasamento sobre o assunto é genérico, não sabendo exatamente o que é, fazendo uma brincadeira que nem sabe se tem roupa para atuar com esse método. Então conclui que é algo fora da realidade do chão da escola.

No devaneio de pensar um ensino ideal, afirma que gostaria de uma escola que não tivesse tanta burocratização e tentativas de criar um padrão nas pessoas, principalmente no âmbito da avaliação. Pensa que deveria ser algo mais personalizado com aprendizagens holísticas, de trabalhar em uma perspectiva de estar integrado com o meio e de compreender-se enquanto humana. Ela critica a aprendizagem que foca o tempo inteiro no vestibular ou no ingresso no mercado de trabalho.

Sente que o tipo de escola padrão, encontrado atualmente, é apenas mais um meio de domesticar, apaziguar e até “torturar” as pessoas. Aponta que não é um lugar que priorize o conforto da comunidade escolar — tanto físico, quanto psicológico —, é um local onde não privilegia as trocas com os indivíduos. “É um não-lugar”. Sente que as alunas vão ao colégio e não sabem o que estão fazendo, apenas indo para fazer prova. Na escola que trabalha, relata que têm regras totalmente desnecessárias, como regras rígidas de vestimenta. Tudo para deixar as pessoas incomodadas e domadas.

Ao comentar sobre o modelo de ensino-aprendizagem na escola em que trabalha, afirmou que em tese tentam aplicar atividades inovadoras, mas na prática estão limitando essas tentativas de inovações. Como exemplo contou que uma professora do movimento negro fez um evento na semana da Consciência Negra com capoeira e penteados ligados à cultura. Porém, essa realização gerou tanto desconforto em partes da gestão da escola que ela foi demitida, apesar da aprovação das alunas e do corpo docente.

Quanto a seu planejamento e suas aulas, ela testa a sua liberdade, porém teme ferir certos protocolos. Muitas vezes se auto censura, por ficar preocupada tanto com a gestão da escola, quanto com a resposta da comunidade escolar. O limite da liberdade criativa e metodológica não é definido, mas ela mesmo tenta impor em si. As possibilidades em aula, então, tendem a ser o que ela pode oferecer e o que consegue levar por conta própria. Isso porque a estrutura das escolas em que ela trabalha são precárias. Nos espaços escolares, por exemplo, muitas vezes tem a necessidade de negociar para conseguir terminar as atividades planejadas, porque os espaços são divididos com outras professoras - como a sala de projeção para passar um filme. Então, acaba por depender também de colegas professoras que tenham sensibilidade em ceder o tempo para terminar a atividade.

Sobre o reconhecimento de suas alunas por comportamento, por ter muitas turmas, tende a lembrar melhor das mais bagunceiras. Com essa questão em mente, ela criou uma dinâmica na primeira aula: pede uma autobiografia para as alunas, para conhecê-las melhor. A opinião das estudantes tendia a se dividir sobre essa atividade, então ela começou a contar sobre ela primeiramente para deixá-las mais à vontade em relatar sobre si. Para ela, a burocratização do trabalho acaba por desumanizar a estudante. Acredita que a faz olhar partes — como rendimento, frequência e exigências — e não ver o todo, a pessoa.

No outro ponto de vista, sobre as estudantes a conhecerem, comenta que não sabe responder com precisão. Entretanto, diz que gostaria que isso acontecesse, mas além dessa questão, o mais importante é confiarem nela. Alega que para as alunas conseguirem levar algo pessoal delas, é necessário confiar na educadora. A profissional da educação pode, muitas vezes, acabar passando uma imagem que deixa as alunas intimidadas.

Acrescenta com um comentário que durante a pandemia, ela conseguiu ter mais calma para ler os trabalhos, de uma maneira menos sistemática, aumentando mais sua percepção sobre suas alunas. Comenta que muitas vezes em seu cotidiano, ela entra no modo automático e tem certas particularidades importantes que passam sem perceber.

Desde o início da pandemia não está tendo aula síncrona nas escolas em que trabalha, não tendo nenhum contato direto com as alunas. Dessa forma, conversa com algumas delas pelo Whatsapp e Facebook para conseguir contato, mas ainda assim são poucas que procuram ou tem a possibilidade de contatar.

Ao perguntar sobre suas atividades, diz ter a impressão de que quando o conteúdo não é formal e em formatos tradicionais, as alunas se sentem mais à vontade para dar retorno. Tendem a engajar com conteúdos como vídeos, músicas e curtas animados.

Para aconselhar uma professora com dificuldade no relacionamento com as estudantes, diria para tentar se aproximar falando um pouco de si, mostrando que também é uma pessoa: que também tem vergonha, que também esquece, que é “gente como a gente”.

Sobre o apoio psico-emocional, contou que em uma das escolas tem uma psicopedagoga, que dá muito suporte para as professoras. Ela tem esse papel de humanização e o tempo todo ela tenta reforçar a dimensão humana. Percebe que as alunas confiam e gostam muito dessa profissional. Assim, ela faz uma ponte entre estudantes e professoras. Na outra escola,

porém, não possui uma profissional especializada. Na teoria a gestão deveria oferecer o suporte, mas na prática não acontece.

Dentro de sua prática, percebe como necessário diminuir essa distância entre professora e aluna; o processo de humanização parte dos dois lados: da professora ver o corpo discente como pessoas que possuem problemas pessoais e esses, enxergarem as educadoras como algo além de uma barreira do sistema. Assim, acredita que o processo de ensino-aprendizagem é uma parceria múltipla, de estar ali aprendendo um sobre os outros. Então vê necessário diminuir essa distância dentro de sala, mesmo que toda a estrutura colabore para que isso não ocorra.

Finaliza comentando que quando começou a estudar mais sobre design, percebeu que essa área está muito presente em sua área de atuação, principalmente na questão da linguagem e comunicação. A partir disso, ela começou a prestar atenção na montagem da apresentação de suas aulas, na qualidade das imagens e pensar em como produzir um texto de sua matéria de forma mais acessível.

Professor 4:
Múcio Medeiros, professor de História e Filosofia, Ensino Médio, rede pública.

No começo da entrevista, conta que durante a pandemia percebeu o quão se realiza no trabalho da escola pública em que leciona, por conta do ressentimento e angústia causados pela impossibilidade de trabalhar presencialmente. Ao iniciar o ano, ele costuma perguntar às suas alunas “o que vocês estão fazendo aqui?”, para provocar elas a refletir sobre suas atitudes e o que querem com aquele local de aprendizado.

Ao ser perguntado sobre sua percepção sobre metodologias inovadoras, afirmou que seria “aquilo que provoca”. Porque pela rotina, as pessoas são domesticadas a adaptar-se ao sistema, a ver as coisas da mesma maneira. Então, em seu entendimento, algo que inova é aquilo que provoca um novo olhar, podendo gerar um incômodo. Por isso tenta buscar essa ideia da provocação, tirar do comum.

Em seu estudo no ensino superior, fez um trabalho de performance, fazendo um paralelo entre atriz e professora, no sentido que as duas utilizam o corpo, a voz e o gestual para alcançar as outras pessoas. Porém, compara que a professora normalmente não recebe nenhum treinamento para isso e afirma que aprendeu a dar aula na prática. Aponta que as instituições formadoras de professoras poderiam ensinar sobre performance em aula

Ao ser perguntado sobre a escola ideal, cita a Escola Ponte como um ensino que não deixa a aluna adormecer. Alega de maneira positiva que o conhecimento às vezes pode doer, tirar da inércia, da bolha social que vive. Portanto, defende uma aprendizagem crítica, provocativa e que leve à mudanças, já que, para ele, toda educação é política. Ressalta que a professora não precisa ser panfletária, mas que não acredita na educadora como guia, e sim como provocadora, trabalhando para tirar as pessoas da acomodação. A aula precisa ser um diálogo e não um monólogo.

No modelo da escola do estado em que ele trabalha, havia um incômodo pessoal do Múcio com o processo de domesticação e adulação das alunas a seguir respostas ditas como certas.

Teoriza que esse adestramento ocorre por uma vertente que vem de herança do ensino religioso, que impede as pessoas com pensamentos diferentes. Trazia a si irritar ou entristecer com perguntas como “Qual/onde está a resposta?”. Argumenta que prefere uma resposta errada, desde que tenha uma reflexão envolvida. Sente que as estudantes são tratadas como incapazes e por isso não criam autonomia.

No desenvolvimento de atividades escolares, a dinâmica pensada para a escola pública é completamente diferente em comparação à privada. O motivo dessa diferença é que na rede pública faz-se necessário pensar também nos recursos que as alunas possuem, não apenas na questão dos materiais que o próprio professor Múcio possa prover para realizar as atividades. Por isso, as próprias condições históricas de precarização do sistema público acabam por censurar as professoras e suas ideias. Então, a liberdade existe, o que falta é a acessibilidade de material e infraestrutura para todas.

Na questão de reconhecer o comportamento das alunas, afirma que na experiência dele, regularmente nota carência. Muitas têm um histórico de vida carecido e quando recebem atenção da professora, aquilo torna-se muito especial para a criança. Há uma relação mais próxima, mas isso não significa necessariamente intimidade. Para ele, essa superficialidade não quer dizer que conheça as pessoas realmente.

Sobre as estudantes conhecerem ele, comenta que é bem aberto com elas, que sabem uma série particularidades dele, como hábitos, posições políticas e de pensamento. Por conta de suas disciplinas no campo das humanas, esse tipo de conhecimento entre professora-aluna é facilitado por dinâmicas de estudo e debate de temas, onde as estudantes são instigadas a revelar seus pontos de vista.

Sobre o conhecimento da dificuldade e facilidade das discentes, comenta que sua matéria tem um senso comum de que as alunas têm um pouco de receio inicialmente da disciplina — filosofia. Isso ocorre pelo contexto em que ele começa a dar aulas para as estudantes que estão passando por um rito de passagem — entre o Fundamental 1 e 2. Passam de uma professora que leciona todas disciplinas para várias educadoras diferentes para cada matéria. Antes dessa passagem, normalmente as estudantes ainda não entraram em contato com a filosofia. Então, como resposta a essa reação, tenta apresentar de forma lúdica. Constrói certos parâmetros de avaliação, mas inicia afirmando não haver resposta certa. Acredita que a filosofia pode ajudar as estudantes a entenderem seus problemas pessoais.

Ao responder sobre o aconselhamento a uma professora sobre se relacionar com alunas, comenta que cada educadora possui sua individualidade e forma de se aproximar mais, procurar como se comunicar melhor com as estudantes. Afirma que deve seguir aquilo que acredita fazer melhor e se sente mais confortável. Ele exemplifica que não conseguiria ser do perfil disciplinador. Finalmente, aconselha não ser amiga da aluna, mas sim a pessoa que ela confia. Ela precisa entender que você é uma boa profissional para te respeitar como pessoa e professora.

Na pergunta sobre os recursos da escola para o apoio psicológico às discentes, afirma estar presente na escola privada, principalmente na época da pandemia. Na pública, entretanto, não está, apesar de ter sido sancionada uma lei na qual obriga as escolas públicas terem uma profissional psicóloga presente nas instituições. Pela falta, as próprias professoras se tornam

o apoio das estudantes. Comenta que sente a maior dificuldade na escola com as alunas do oitavo ano. Acredita que aconteça pela família começar a pressionar e exigir mais, então comenta sobre a “dor do existir”, introduz dinâmicas de diálogo e cria canais de comunicação em uma tentativa de esvaziar essa angústia.

No momento de comentários extras, conta mais sobre a dinâmica que realiza na primeira aula, em que indaga as alunas sobre o que estão fazendo no ambiente escolar. Desabafa que de início as alunas costumam responder de forma muito padronizada, como “quero ser alguém” e ele costuma questionar se elas já não são “alguém”. No final do ano ele repete a pergunta, comparando as respostas, percebendo o desenvolvimento das estudantes.

Outra dinâmica que realiza é pedir às alunas que escrevam o sonho delas, podendo ser qualquer que elas queiram. Então, pede que o desenhem, mas a atividade torna-se diferente quando ao bater da palma, as estudantes devem trocar de folha com a colega ao lado. A primeira impressão é acreditar ser uma brincadeira boba, mas no final, quase todas seguem conseguindo perceber o que estavam criando no início e apontar a interferência no papel das outras, criando conversas e debates. Comenta também a quantidade de elementos “bons”, como árvores, pássaros, sóis.

Finalmente, mostra um jogo de cartas que utiliza em sala, de perguntas de assimilação. Demonstra que a interface da aula pode estimular e despertar um maior interesse no conteúdo dado. Acredita em dinâmicas diferentes para engajar as estudantes a participar dos momentos propostos.

Professor 5:

Pedro de Aquino, professor de *Creative Tech*, fundamental 1, rede privada.

Ao ser inicialmente questionado sobre metodologias inovadoras, ele afirma entender como um conceito plural. Observa que tem crescido a quantidade de escolas que alegam aplicar esse tipo de educação. Porém, apesar de existirem algumas palavras e ações em comum, não é algo bem definido e delineado, destacando também que essas instituições não necessariamente atuam de forma equivalente. Entende, então, que é algo que está em contraponto com o ensino de aulas puramente expositivas. Afirma ainda que normalmente aparece em contexto de escolas *high-tech*, pensando em uma formação profissional do futuro, uma “educação para o capitalismo”. Porém entende que não tem relação somente com grandes investimentos em recursos e também podem ser *low-tech* e anticapitalistas.

Ao descrever os métodos de ensino aprendizagem ideais, relata a necessidade de práticas educativas que partem de premissas ligadas ao bem-estar da comunidade escolar e que tenham uma formação ética e afetiva. Não necessariamente seriam práticas para o futuro, mas sim o presente. Ainda questiona sobre a atual relevância da matéria escolar, acreditando que esta perdeu a sua centralidade. Como exemplo, cita um episódio de seu Ensino Médio, quando percebeu colegas saindo em meio a uma aula para assistir vídeos de plataformas *on-line* para pré-vestibular. Finaliza afirmando que as práticas ideais são as que são voltadas para o presente, fazendo sentido no agora e também se a aluna se sente bem na escola.

Em um comentário extra, explicando sobre o termo “Educação dos afetos”, cita o livro “A escola dos sentimentos”, de Giuseppe Ferraro. Influenciado por essa filosofia, acredita na

necessidade de uma alfabetização dos afetos, assim como a criança aprende a ler e escrever. Apesar da escola em que trabalha possuir uma disciplina para trabalhar os assuntos sócio afetivos, tal matéria não é interdisciplinar, não se relacionando com outros espaços de aprendizado do colégio.

Ao ser questionado sobre as metodologias educacionais que acontecem no cotidiano da escola, afirma que a prática é diferente do discurso. Mas diz que realmente há uma tentativa de realizar uma educação mais centrada no aluno, com dinâmicas individualizadas. Porém, na medida que as classes se aproximam do vestibular, esse se torna a principal preocupação das alunas e responsáveis, tornando-se difícil sair do padrão de ensino expositivo e conteudista.

Ao planejar suas atividades de aula, informou ter total liberdade. As possibilidades aumentam por não ter um passado exemplar a ser seguido, pela escola ser nova e a disciplina uma criação atual. Deste modo, é necessário apenas cumprir o currículo e ensinar os objetivos de aprendizagem.

Passando para o tópico de relacionamento com as alunas, admitiu que tem dificuldade de gravar nomes por ter mais de 300 estudantes, mas consegue lembrar dos comportamentos. E quanto a elas, acredita que o conhecem bem, apesar de “inventar coisas” para engajá-las e criar laços, como ter dito que era filho de outro professor da escola. Dessa forma, acredita que é necessário “tirar as coisas do lugar” na escola e “virar do avesso” para ajudar a manter as alunas motivadas e interessadas.

Ao ser questionado sobre a individualidade de suas alunas, conta que por serem muitas, não consegue lembrar as dificuldades de todas, mas de algumas. Há uma tentativa de criar vínculos perguntando sobre seus gostos, deste modo tenta usar as referências levadas por elas, o que ajuda na conexão. Por exemplo, disse usar como plano de fundo de atividades. Essa troca com as alunas é incentivada por acreditar que a educação é afeto. Para completar, questiona ainda: “O que diferencia a escola de um cursinho?”.

Para aconselhar uma professora que tenha dificuldade no relacionamento com estudantes, acredita que precisaria conhecer a profissional. Assim, buscaria entender se a pessoa realmente se importa com o problema do relacionamento com as alunas ou se apenas quer estabelecer respeito dentro de sala. Caso a professora se preocupe com a dificuldade de suas alunas, recomendaria entender seu contexto e as atividades que gostam, para que seja mais fácil criar um laço.

A escola em que trabalha dá muito suporte psicológico às alunas. Entretanto, entende que isso ocorre por ser uma escola privada com muita estrutura, onde as alunas têm um acompanhamento individualizado. Esse suporte, porém, ocorre formalmente. Apesar de confiar na capacidade das psicólogas, acredita que elas refletem a estrutura e que existe uma relação diferente quando se é pago para dar esse suporte às estudantes. Muitas vezes uma professora pode ter um papel mais impactante que uma psicóloga. O que mais importa para ele, apesar de valorizar a estrutura disponível, é as educadoras também terem o papel de suporte psicológico.

Ao final, Pedro valida a oportunidade do design de trabalhar dentro da escola, como ferramenta para ajudar a conhecer as estudantes e suas individualidades. Fazendo uma última provocação: “Será que o design também atrapalha na educação?”.

Professor 6:

Marcos Leal, professor de Matemática, Fundamental 2 e Ensino Médio, rede privada.

Sobre metodologias inovadoras/ativas, ele acredita que existem diversas vertentes. Sobre sua experiência, um colégio em que trabalhou oferecia cursos de metodologia ativa. Porém ele sente que era apenas para o marketing da escola e para as responsáveis verem, porque as cobranças internas eram muito grandes e impediam de aplicar algo diferente da aula expositiva. Acredita que a maioria das professoras e escolas não estão preparadas para mudanças, já que precisa ser um movimento no topo do sistema para haver mudança na formação das profissionais e da estrutura da gestão.

Ainda, existem outras barreiras, como famílias, que impedem que ocorra metodologias mais inovadoras. Então, o ensino da escola privada acaba sendo mais enraizado. Além disso, nem todas as alunas conseguem se adaptar a esse tipo de metodologia, dependendo do perfil individual. Acredita que teoricamente a escola deveria formar cidadãs, mas a realidade é que a maioria pensa apenas para o vestibular.

Em sua visão, o currículo está mais voltado para um estudo acadêmico do que realmente para o mercado, formação de cidadãs ou para vida propriamente dita. O ideal seria trabalhar com elementos básicos do cotidiano, de forma prática, com materiais e recursos. Além disso, diminuiria a quantidade de conteúdos que não necessariamente fazem sentido para a vida futura, que muitas matérias aprofundam. Acredita também que deveria haver um investimento público maior no ensino básico, como há no ensino superior.

Os dois colégios que possui experiência, o militar e o particular, são bem tradicionais. O colégio militar, é puramente tradicional, não tem muito espaço para interação, as alunas sofrem muita pressão com regras — como bater continência à todas as professoras e não falar em aula. As professoras entram apenas para dar aula, não possuem muito tempo e possibilidades para outro tipo de dinâmica de atividade. Enquanto isso, a escola privada possui mais recursos, entretanto estes não são utilizados — gerando, inclusive, muitos cortes de professoras e recursos não-tradicionais. Comenta também, que teve uma única experiência na escola privada de uma aula “teste” de ensino ativo, incentivada pela gestão da escola. As respostas foram divididas entre alunas que gostaram ou não.

Ao ser perguntado sobre as possibilidades de desenvolvimento de atividades, respondeu que na escola militar, onde era estagiário, estava o tempo todo sendo avaliado, então não pôde evitar os métodos tradicionais. Na escola privada, existe uma tentativa de gestão de mudar a imagem que é voltada para o vestibular, mas continua sendo “dar a matéria em 15 minutos e fazer muito exercício”, não tendo liberdade para planejar as aulas.

Na questão do relacionamento com as alunas, o professor Marcos afirmou que tentava entender as particularidades de como cada estudante aprende, para que pudesse ensinar melhor. Entretanto, disse que não costumava expor muito sobre sua vida pessoal, mas sente que mesmo assim era querido pelas alunas e funcionárias.

Marcos desabafa que como essa escola privada é de uma grande rede de colégios, com várias unidades, era difícil ter o trabalho reconhecido pelas superiores da administração

dessa rede. Complementa comentando que as filiais que têm mais liberdade no ensino são as mais “à margem” da gestão.

Sobre as individualidades das alunas em dificuldades e facilidades na disciplina, cita uma particularidade de seu trabalho, que possui um certo consenso geral das turmas em algumas matérias. Costumam concordar nas facilidades e em outros assuntos que geram mais dificuldade. Além disso, por ele ter que ensinar muito conteúdo em pouco tempo por conta do currículo, sabe que algumas alunas não conseguem lembrar, mesmo sendo de um nível mais fácil, por terem sido ensinados muito rápido. Acrescenta com sua percepção que as estudantes preferem questões mais rápidas de resolver, com fórmulas e processos repetidos. As de lógica que costumam demorar mais para serem solucionadas, percebe que as alunas tendem a ignorar ou fazer sem atenção e vontade.

Quando questionado sobre aconselhamento a professoras com dificuldade na relação com as alunas, afirmou que para ele cada docente tem uma forma melhor para tratar com as estudantes, como se sentem mais à vontade. Algumas preferem certas faixas etárias, por exemplo. Ele esboça sua preferência para dar aula a adolescentes e adultas, porque para crianças, a matéria sempre acaba caindo na repetição. Mas também acredita que tem relação ao perfil da turma, que pode estar com mais abertura ou não. Completou afirmando que leva tempo para entender como a classe funciona e para saber como lidar com elas — e nem sempre será possível.

Ao falar da estrutura sobre apoio emocional das escolas, ele afirma que tinha psicóloga nas duas unidades em que trabalhava. Na escola particular percebia que o suporte era valorizado pelas alunas. Junto a isso, as professoras escutavam muito as alunas e tentavam abraçar e envolver a situação delas e de suas famílias.

Nos comentários finais sobre a questão da individualidade das alunas, ele comenta sobre a escola privada, que cria um ambiente de competição exagerada que entra na cabeça delas, consequentemente as desestabilizando ao jogar tanta pressão. Assim, via que era necessário dar mais apoio aquelas que precisavam. Somando a isso, muitas responsáveis se esforçam para que as filhas estejam estudando lá, por conta do alto custo da mensalidade do colégio. Então, quando não tinham um bom rendimento nas provas, essas alunas acabavam mais desanimadas e precisavam de mais suporte.



APÊNDICE H: Texto do e-mail enviado às professoras parceiras e convidadas para *feedback* e validação conceitual

Boa tarde!

Encaminhamos essa mensagem a nossos parceiros de projeto, Moema e Múcio, e também aos convidados a darem seus *feedbacks* e orientações, Pedro e Elaine. Primeiramente, vamos contextualizar o projeto:

Somos Luana e Raquel, graduandas em design pela ESDI/UERJ. Este é nosso projeto de tcc. Ambas desenvolvemos um interesse muito grande na área da educação e começamos a nos perguntar: como o design pode ajudar na educação?

A partir do formulário respondido por todos vocês em maio, tomamos a decisão de trabalhar com as seguintes problemáticas:

1. a individualidade dos alunos: ou seja, a compreensão, pelos professores, da realidade daquele aluno, desde questões psico-sociais, permeando a realidade familiar nele, entendendo quem ele é no mundo e não apenas na escola.
2. a relação aluno-professor: como desenvolver uma relação afetiva e respeitosa com os seus alunos.

Então, selecionamos seis professores com perfis diversos para realizar uma entrevista focada nessas questões citadas.

Foram, então, convidados dois professores a serem parceiros, baseado nos perfis e aproximação com a nossa proposta e abordagem. Nós 4 realizamos uma conversa como *brainstorming* para o projeto, gerando algumas ideias e, a partir disso, eu e Raquel organizamos as informações e desenvolvemos o conceito do projeto, a ser validado por vocês. Segue o conceito do projeto:

Nome: Cápsula do tempo

Público: alunos e professores do Fundamental II

Briefing: o projeto deveria seguir os seguintes requisitos:

1. Salas com 30 alunos em ensino presencial;
2. Envolver a questão da individualidade dos alunos e da relação aluno-professor
3. Quebra de hierarquia do modelo tradicional de sala de aula. Desenvolvendo uma atividade horizontal, pela participação do professor nas atividades em conjunto dos alunos

Formato: Conjunto de atividades orientadas por um livro com instruções, seguidas de um espaço para anotações guiadas.

Atividade: Divide-se em 3 momentos, cada uma com duas atividades

1º DIA DE AULA:

- Quadro colaborativo em grupo (20 min)

Instrução: Estenda as cartolinas para que os alunos completem os tópicos dos títulos com poucas palavras. Participe também escrevendo nos cartazes. A seguir, realize uma conversa sobre os principais tópicos apontados;

Tópicos a serem escolhidos: questões referentes à escola e a disciplina (ex: matéria favorita na disciplina, tipo de trabalho favorito etc.);

Objetivo: entender possíveis caminhos para tornar as aulas mais engajadoras para os alunos ao longo do semestre que irá se iniciar e entender o perfil da turma;

Materiais necessários: Cartolina ou papéis diversos, materiais para escrever (caneta, lápis, giz etc.);

Anotações guiadas: Tópicos escolhidos a serem completados pelos alunos; Assunto mais apontado em cada tópico; Página em branco para foto ou rascunho dos quadros prontos; Planilha com o nome dos alunos para anotações sobre o comportamento deles durante a atividade.

- Carta de personas (20 min)

Instrução: Distribua aos alunos papéis no formato A6 e oriente eles a criarem um personagem místico/mágico baseado neles mesmos, podendo criar ainda um novo nome. Após o desenho, peça que anotem algumas características do personagem e seu enredo. Faça também o seu próprio personagem para exemplificar e para que os alunos também possam se conhecer. Ao terminar, dialogue com os alunos sobre as criações deles individualmente;

Objetivo: entender como os alunos se vêem e criar começar a criar um contato com eles. Tentativa de diminuir a imagem de autoridade burocrática do professor;

Materiais necessários: Papel branco cortado no formato A6 (folha A4 dividida em 4), canetas e lápis para colorir;

Anotações guiadas: Envelope para armazenar as cartas; Planilha com o nome dos alunos para anotar o comportamento deles durante a atividade;

ÚLTIMO DIA DE AULA ANTES DAS FÉRIAS DE MEIO DE ANO:

- Quadro colaborativo em grupo (20 min)

Instrução: Estenda as cartolinas para que os alunos completem os tópicos dos títulos com poucas palavras. Participe também escrevendo nos cartazes. A seguir, realize uma conversa sobre os principais tópicos apontados;

Tópicos a serem escolhidos: usando as técnicas de Freinet, jornal mural, buscaremos entender elogios, críticas e ideias para receber um *feedback* do 1º semestre;

Objetivo: entender como tornar a aula mais engajadora no próximo semestre e questões que não deram certo para se trabalhar;

Materiais necessários: Cartolina ou papéis diversos, materiais para escrever (caneta, lápis, giz etc.);

Anotações guiadas: Assunto mais apontado em cada tópico; Página em branco para foto ou rascunho dos quadros prontos; Planilha com o nome dos alunos para anotações sobre o comportamento deles durante a atividade.

- Jogo (20 min)

Sugestões de atividades, abrindo espaço para que o professor escolha a atividade que se sente mais confortável - ou aplicar algo que já tem costume e segurança de fazer. Pretendemos futuramente descrever sugestões de jogos e dinâmicas participativas e interativas;

Objetivo: criar um momento final de fechamento com os alunos;

Anotações guiadas: Planilha com nome dos alunos para anotações de seus comportamentos durante os jogos; Espaço para anotações gerais.

ÚLTIMO DIA DE AULA

- Quadro colaborativo em grupo (20 min)

Instrução: Estenda as cartolinas para que os alunos completem os tópicos dos títulos com poucas palavras. Participe também escrevendo nos cartazes. A seguir, realize uma conversa sobre os principais tópicos apontados;

Tópicos a serem escolhidos: questões referentes à experiência do ano na escola e na disciplina (ex: O que eu mais gostei de aprender esse ano...; O que eu vou sentir mais falta é...; O que eu não vou sentir falta...);

Objetivo: entender a percepção dos alunos em relação ao ano e aprendizados que possa levar para as próximas turmas.

Materiais necessários: Cartolina ou papéis diversos, materiais para escrever (caneta, lápis, giz etc.);

Anotações guiadas: Tópicos escolhidos a serem completados pelos alunos; Assunto mais apontado em cada tópico; Página em branco para foto ou rascunho dos quadros prontos; Planilha com o nome dos alunos para anotações sobre o comportamento deles durante a atividade.

- Revisita à carta de personas (20 min)

Instrução: Distribua aos alunos papéis no formato A6 e oriente eles a criarem um personagem, seguindo a mesma lógica da dinâmica das personas anteriormente. Então, distribua aos alunos suas cartas criadas no 1º dia de aula. Convide-os a refletir sobre as mudanças entre

ambos. Refaça também o seu próprio personagem e ao terminar dialogue com os alunos sobre as percepções deles sobre a atividade individualmente;

Objetivo: alunos refletirem sobre seu desenvolvimento durante o ano e fazerem versão atualizada sobre seus personagens;

Materiais necessários: Papel branco cortado no formato A6 (folha A4 dividida em 4), canetas e lápis para colorir;

Anotações guiadas: Espaço para anotações de mudanças que o professor possa ter percebido; Tabela comparativa entre os dois momentos de desenvolvimento do personagem.

Sugestões:

1. Professora participando de todas as etapas ativamente, tornando a atividade horizontal;
2. Realização fora de sala de aula para engajar as alunas.

Em anexo neste *e-mail* está também o vídeo com a explicação do conceito. Esperamos seus *feedbacks*, validações e sugestões. Gostaríamos de pedir para recebê-los até o dia 07/10/2021, quinta-feira, se possível.

Também gostaríamos de fazer duas perguntas:

1. Que informações acham interessante registrar sobre os estudantes, considerando possíveis documentos burocráticos que precisam preencher? (Pela conversa com a Moema, ela relatou que em uma das escolas ela precisa entregar documentos falando a respeito dos alunos).
2. E que outras informações acham interessante registrar, considerando questões que acham importante para o aprendizado de cada aluno?

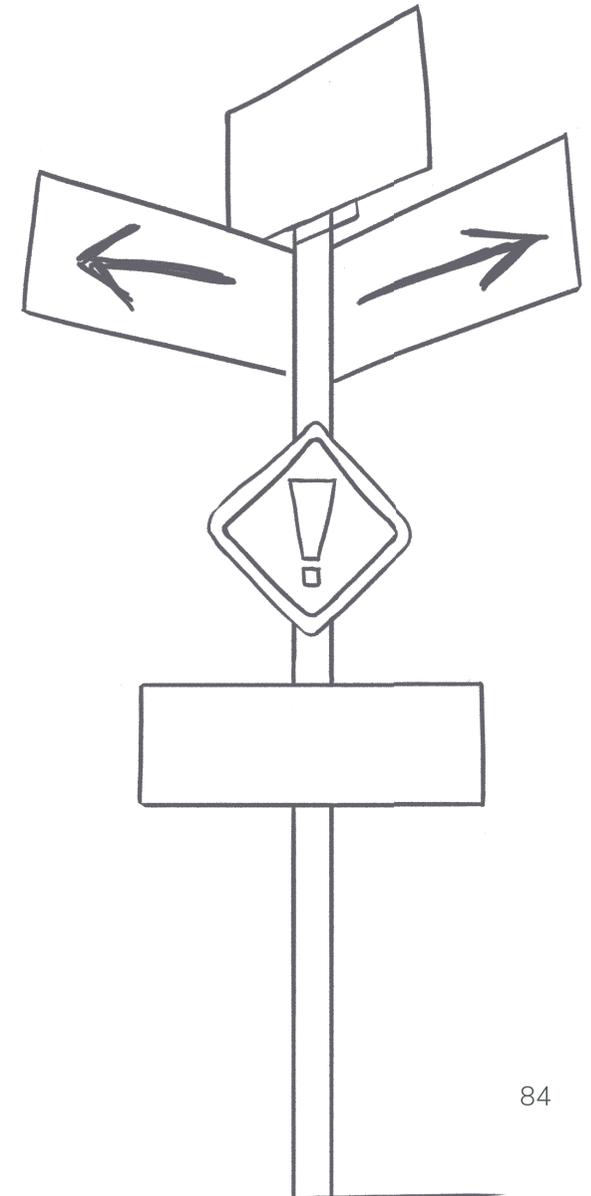
Para o feedback gostaríamos de perguntar:

1. Você acha que é possível realizar a dinâmica, considerando seu tempo em sala, recursos e quantidade de estudantes?
2. Você se vê aplicando esse tipo de dinâmica?
3. Considera que esse projeto abarca sobre as questões para estreitar a relação entre você e seus estudantes?
4. Acredita que as atividades são adequadas considerando o segmento (fundamental 2)?

Mais uma vez, agradecemos muito a participação de todos na construção do nosso projeto! Quaisquer questões que não ficaram claras sobre a atividade ficamos a disposição para respondê-los. Fiquem à vontade para enviar os feedbacks além das perguntas.

Luana&Raquel

APÊNDICE I: Postagens do *Instagram* e *Youtube*



9. ANEXOS



ANEXO A:

Framework de análise de métodos, retirado de “Customer, Consumer and User Involvement in Product Development: A Framework and a Review of Selected Methods” de Matti Kaulio, 1998.

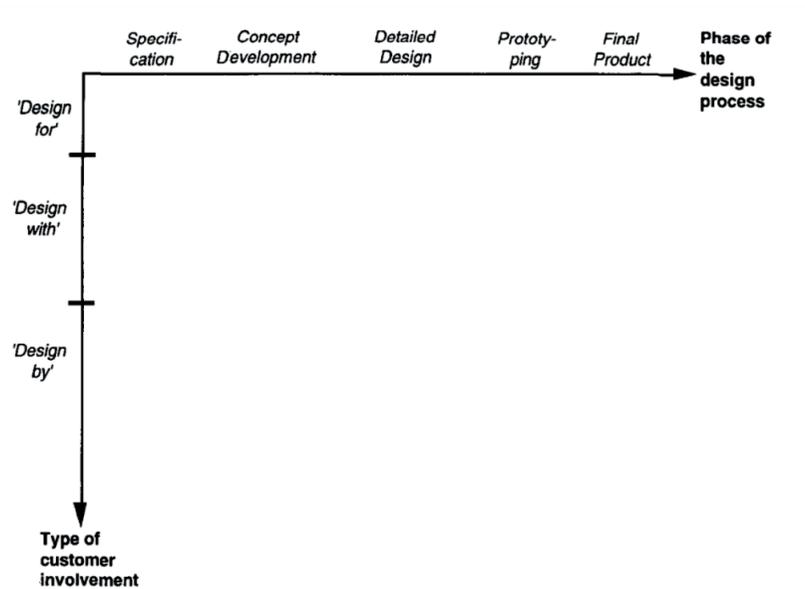
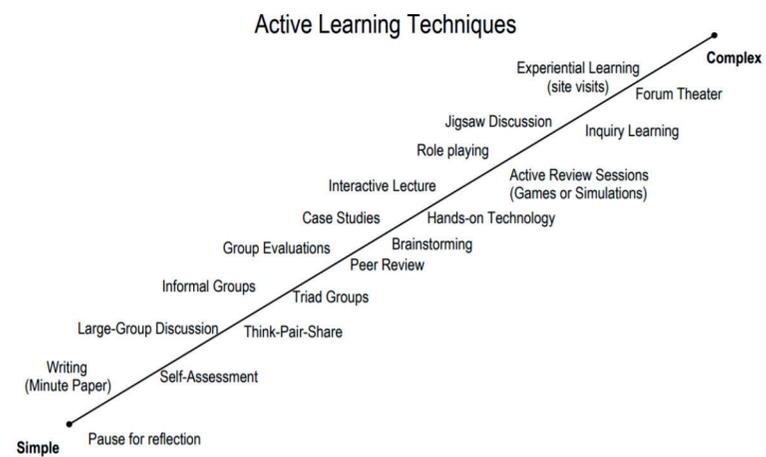


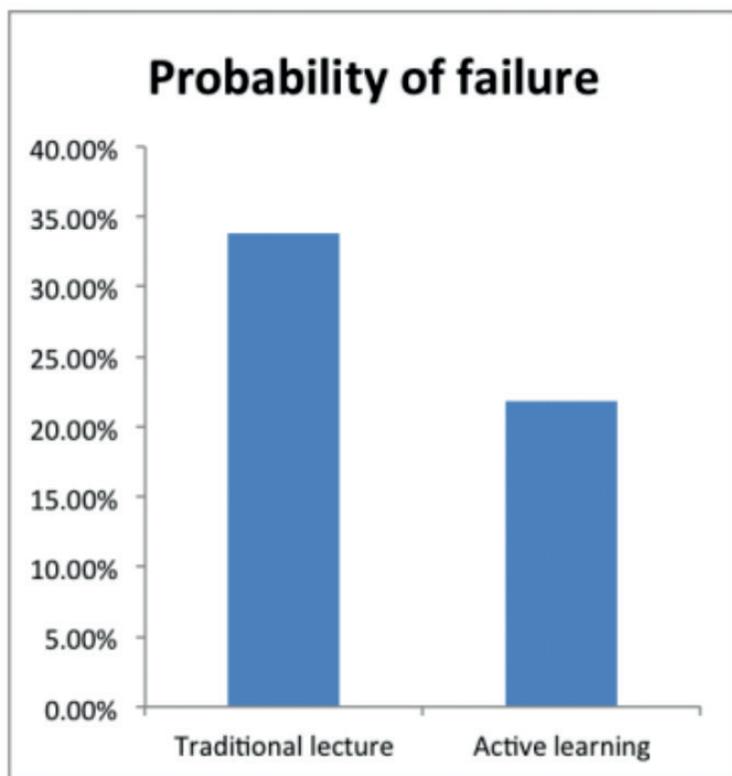
Figure 1. A framework for the analysis of methods for customer involvement in product development.

ANEXO B:

Espectro de estratégias de metodologias ativas, de Chris O'Neal e Ter-shia Pinder-Grover.

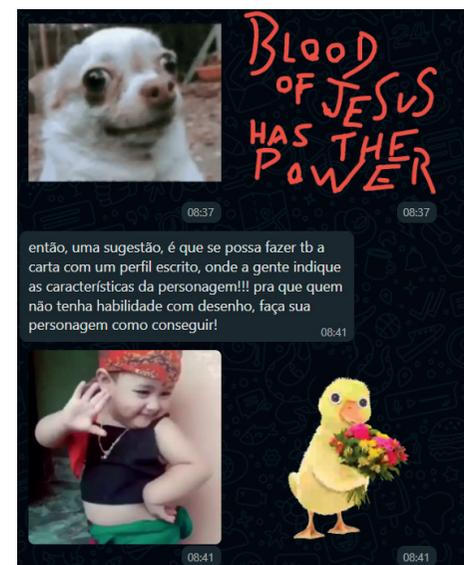
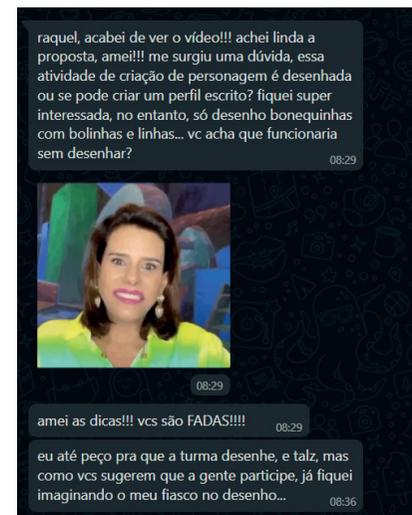


ANEXO C: Gráfico de coluna sobre a probabilidade de fracasso escolar, desenvolvido por Freeman et. al.



ANEXO D: *Feedbacks* das professoras da situação pedagógica.

Professora 1: Moema



-> com relação ao tempo: acho perfeitamente possível realizar esse tipo de atividade! Mas, acredito que pra que consiga realizar essa atividade com minhas turmas, poderia demorar mais de 2 tempos.
E, não acho que seja um problema. Aliás, eu demoraria mais tempo, acho legal fazer sem pressa uma atividade assim!
Pq enquanto vai se fazendo o engajamento nem sempre é imediato, vai sendo maturado...
Ocorre uma resistência inicial, uma travada, e à medida que umas vão vendo as demais fazendo, a coisa flui melhor...

-> Acredito que esse tipo de atividade, além de aproximar, permite que se observe a dimensão da "outra", coloca as alunas no mesmo patamar da professora, já que a professora tb estará realizando a atividade junto com a turma.
Encontrando até mesmo dificuldade pra realizar a atividade.

-> acredito que além do fundamental 2,o ensino médio tb possa realizar!!! Não vejo restrição!!!

09:32

Respondi aqui pelo celular, se faltou algum ponto, me sinaliza?
Pq eu tinha que reler o que destacaram e posso ter perdido algo

09:36



09:37



Professor 2: Pedro

Olá!

Primeiro, obrigado pela confiança em compartilhar o projeto! Espero que eu consiga contribuir de alguma forma. :)

Sobre as duas perguntas:

1 - As cartas das próprias alunas, além de serem uma ótima maneira de conhecê-las melhor, já são anotações valiosas quando necessário fazer relatórios qualitativos sobre o comportamento e aprendizagem das crianças. Se, por exemplo, uma aluna criou uma personagem que pode criar prédios, casas e castelos com poderes mágicos - a partir disso, pode ser uma boa pedida para a professora de matemática exercitar os seus objetivos de aprendizagem a partir da arquitetura, ou, na aula de história dando ênfase à elas, também nas artes visuais etc.

2 - Acho interessante um outro tipo de registro, feito pelas próprias alunas também: as perguntas. Poderia ser legal, no momento dos tópicos escolhidos, pedir que as alunas inventem perguntas para a escola. A curiosidade e criatividade das educandas estão (ou podem estar) expressas na pergunta.

Sobre o feedback:

1 - Sim, acho possível!

2 - Sim, me vejo aplicando esse tipo de dinâmica. Amei :)

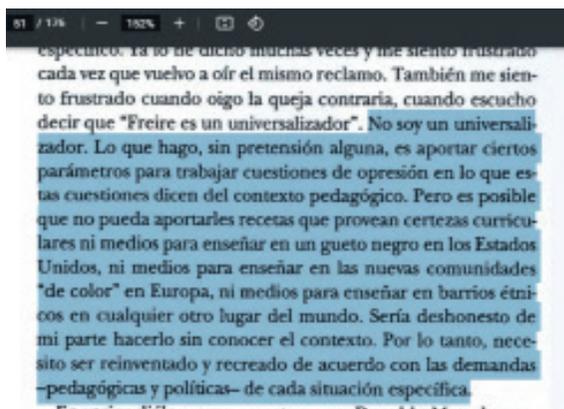
3 - Sim, considero que o projeto de vocês pode estreitar a relação entre professoras e alunas. A esse respeito tenho algumas sugestões, que escrevo mais abaixo.

4 - Sim, acredito que as atividades estejam adequadas. Porém, fiquei pensando se a invenção do personagem místico/mágico é ou não a estratégia mais adequada para as alunas mais velhas do 8º e 9º. Talvez, nesse caso, fosse legal propor que escrevam uma carta para elas mesmas do futuro (ou algo do gênero, quero dizer, um pouco mais acadêmico e um pouco menos lúdico). Mas não tenho certeza disso!

Sobre os princípios

O projeto é um conjunto de atividades, e entendo que o objetivo principal de vocês é lidar com as problemáticas "individualidade dos alunos" e "relação aluno-professor". Ou seja, vocês apresentam métodos para atingir objetivos. De fato, pode auxiliar a alcançar os objetivos, mas para isso é necessário que as professoras partam de certos princípios: éticos, democráticos, e depende do interesse real de se conectar com as alunas. Conhecemos diversos exemplos de professoras que não abrem mão da verticalidade e hierarquia; ou que não tem interesse em se conectar com as alunas; etc. Por isso, sugeriria adicionar no material algumas páginas sobre os princípios. Do tipo: "Estas atividades são um método (e não o único) para exercitar a escuta atenta das alunas. Se neste processo de escuta as alunas não quiserem fazer as atividades deste livro, por favor, não o façam! Reinventem, recriem e adaptem o que está planejado de

acordo com a escuta e a troca que estas atividades promoverem” etc etc. Eu sustentaria essa sugestão a partir de duas referências: Paulo Freire e Walter Benjamin. Freire, em conversa com um outro educador chileno, diz que seu método é “um conjunto de princípios a serem permanentemente recriados”. A questão dos princípios é muito cara para ele. Diz, inclusive, que “para seguir-me é preciso não seguir-me” - não é possível repetir as atividades e métodos de Freire de um jeito burocrático. Tal como não seria possível conhecer a individualidade das alunas e estreitar a relação aluna-professora caso as professoras sigam as atividades do projeto de vocês de modo burocrático, como uma receita de bolo (inclusive, o Paulo Freire teve um de seus livros publicados na tradução para o espanhol com o título “El Maestro Sin Recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante”).



Como, então, garantir os princípios? Não há como (eu acho!). Mas é possível garantir que os princípios não serão atingidos de modo burocrático, e também dizer algo mais: sobre o caráter desses princípios. Walter Benjamin tem um livro sobre infância e a escola, em que um dos capítulos fala sobre uma educação ética. Nele, diz que

“a finalidade da educação ética é a formação da vontade ética. E, não obstante, não há nada mais inacessível do que essa mesma vontade ética, já que, enquanto tal, ela não é uma grandeza psicológica que possa ser abordada com instrumentos determinados [...]. Impõe-se a conclusão: uma vez que o processo de educação ética contradiz, por princípio, toda racionalização e esquematização, então ele não pode ter nenhuma afinidade com o ensino didático.”

A vontade ética é uma coisa que vem de dentro e que não é muito explicável ou racionalizável. Não é possível dizer “dez passos” (ou quinze, vinte, não importa) “para uma educação ética”, nem projetos ou atividades que a garantam. As atividades e metodologias podem contribuir, sim, com a educadora que possui de antemão um ímpeto ou uma vontade ética. Sacaram? Não sei se me expressei bem nessa parte :-):

Sobre a escola

Uma coisa que me deixou muito feliz foi ler no projeto de vocês as crianças convidadas a pensar sobre a escola. Isso é suuuper importante! Porque, atualmente, só os adultos é que pensam a escola... de modo que as crianças passam por uma aprendizagem adultizante e só descobrem que a escola é boa depois de saírem dela. Por que não ouvi-las e estimulá-las a entenderem sobre como a escola é boa antes de se formarem nela? Um educador italiano diz algo bonito, que não lembro exatamente das palavras mas é algo assim: “Para se sentir bem na escola é preciso saber de escola, saber sobre como ela é boa”. Esse lance de trazer a infância pra pensar a escola é um assunto conhecido e recorrente dentro de um nicho da filosofia da educação, mas fica restrito a essa subárea. Lembrando da pergunta de vocês “como o design pode ajudar na educação?”, entendi, depois de ler o projeto, que o design pode ser uma boa ferramenta na formação de professoras para convencê-las de que é importante trazer as crianças para esse debate, propondo uma construção conjunta da escola.

Sobre isso que acabei de dizer tenho sugestões, que não são para melhorar - porque já está bom, mas mudaria um pouco o perfil da conversa de escola. Ampliar o assunto de “matéria preferida” e outras coisas restritas ao cotidiano para questões mais (?) pedagógicas e filosóficas. Vou exemplificar essa ideia logo abaixo, trazendo três exemplos temáticos: o futuro; a liberdade; a voz. São só coisas que me vieram na memória, nada especial. Tais exemplos poderiam ser abordados no projeto a partir de pequenos trechos de obras de educadoras, a serem incluídos no livro, que podem gerar pensamento e movimento.

1- Sobre o futuro, Hannah Arendt diz:

Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDDT, 1997, pp.225-226)

Uma educação construída com as crianças resolve ou ameniza esse problema.

Esse pequeno parágrafo da Arendt pode ser parte do material, e a professora poderia, depois da leitura, perguntar às crianças: Vocês acham que, do jeito como a escola é hoje, os adultos “roubam” o futuro de vocês? Como vocês podem construir seus próprios futuros?

2 - Sobre a liberdade e igualdade que a escola pode proporcionar, dizem Masschelei e Simons:

What does the first day of school call to mind? Parents reluctantly taking their children to school, sticking around that extra minute to make sure all is well, letting go. Young ones leaving the family nest. There is a threshold and that threshold is often seen today as the cause of an almost traumatic experience. Hence the plea to keep it as low as possible. But is it not so that this threshold is precisely what makes letting go possible; is it not what allows young people to enter into another world in which they can stop being 'son' or 'daughter'? How else can they leave the family, the household? Very simply, this means that the school gives people the chance (temporarily, for a short while)

32

In defence of the school

to leave their past and family background behind and to become a student just like everyone else. Take, for example, the hospital school,

Masschelein e Simons dizem que a escola dá às crianças a chance (temporariamente, por um breve momento) de libertarem-se de seus passados e contextos familiares, porque deixam de ser filhas e filhos para serem alunos - como todas as outras crianças. É possível adicionar a isso alguns exemplos: o aluno bolsista que levanta a mão e é ouvido com atenção e igualdade (isso aconteceria fora da escola?); com o adolescente que, descobrindo sua sexualidade, coloca um brinco assim que entra na escola e o retira antes de sair, com medo do preconceito da família (ele poderia usar o brinco, sem ser julgado, fora da escola?); etc. A partir disso, podemos perguntar: Vocês acham que a escola produz igualdade?

3 - Um terceiro (e último?) exemplo pode ser sobre a voz do professor. O Giuseppe Ferraro diz que a voz do outro (especialmente a do professor) se faz espelho:

confunde. A narração do saber, fazer-se voz do saber, não é a reflexão sobre si, nem a autobiografia. Trata-se de fazer-se reflexivo, voz em que o outro, a outra que aprende se reflete, olhando-se dentro tal como é olhada pela voz que escuta.

Quem educa é como se se fizesse espelho reflexivo no seu olhar. É como a educação para os movimentos da natação ou de uma outra ação. O professor deve ver aquilo que quem age não pode ver. Vemo-nos sempre no olhar do outro. Na aquisição de coordenação dos movimentos é necessário que o outro, a outra, lhe mostre com suas palavras aquilo que não se pode ver dos próprios movimentos. É a voz que se faz espelho. Vemo-nos naquilo que o outro nos diz.

Enquanto que, em certo momento, Paulo Freire nos lembra dos perigos e responsabilidades que a autoridade do professor pode trazer:

“Em outras palavras, nada disso faria sentido pedagógico se o(a) educador(a) não entende o poder do seu próprio discurso ao silenciar outros. Por esse motivo, esta compreensão do poder de silenciar implica o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então, procurar modos - táticos, técnicos, metodológicos - que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso, que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos(as). Tudo isso significa que o educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos(as) alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los.”

Com a leitura destes dois trechos consecutivos, podemos perguntar às alunas: O que vocês pensam sobre a voz dos professores? No geral, essa voz se faz mais espelho, ou se faz mais silenciadora? Vocês se sentem ouvidos pelos professores? Vocês, as vezes, conseguem se ver (como em um espelho) na voz do outro - de um colega ou professor?

Como eu estava dizendo, esta minha última sugestão “sobre a escola” é coadjuvante e estou aqui apenas compartilhando uns pensamentos. Nada demais, nada que eu entenda que precise ser modificado. Belê?

Acabou o e-mail

Acho que anotei tudo!

Parabéns pelo trabalho, Luana e Raquel Abs e boa sorte com o projeto, Pedro.

Professora 3: Elaine

1. Você acha que é possível realizar a dinâmica, considerando seu tempo em sala, recursos e quantidade de estudantes?
Sim, bem possível. O tempo proposto para a atividade está bem dentro do tempo de sala de aula mesmo. Dois tempos de 40 e ou 50 minutos cada é pertinente.
2. Você se vê aplicando esse tipo de dinâmica?
Com certeza. Trabalho com essa questão da identidade sempre nas minhas aulas e aplicaria com certeza essa atividade.
3. Considera que esse projeto abarca sobre as questões para estreitar a relação entre você e seus estudantes?
Sim, o projeto trabalha com alguns aspectos das competências socioemocionais como autogestão e engajamento com os outros e traz intrinsecamente nele a habilidade de estreitar relações interpessoais.
4. Acredita que as atividades são adequadas considerando o segmento (fundamental 2)?
Sim. Mas eu consideraria trabalhar até com o 4º e 5º anos do fundamental 1. Acredito que eles iriam gostar muito das atividades.

Outras observações:

Roda de Conversa é uma estratégia que os alunos gostam muito e logo se engajam na atividade.

- Com as atividades dos personagens vocês estão trabalhando muitos assuntos de gramáticas pertinentes ao ensino fundamental.
- Avaliar a atividade é muito legal e traz intrinsecamente uma importância do que está sendo feito.

Raquel, me desculpe por não ter entregue no outro prazo. Eu esqueci mesmo. Mas quero agradecer por confiar em minha opinião. O trabalho de vocês está muito legal, já pesquisei um monte de ideias para fazer com minhas turmas.

Parabéns!!!

Professor 4: Múcio

Huizinga, em sua obra *Homo ludens* afirma que o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral. O jogo e sua noção, segundo Huizinga é mais primitivo do que a cultura, pois faz parte daquelas coisas em comum que o homem partilha com os animais.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como, por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo, 1999, p 7.

Você acha que é possível realizar a dinâmica, considerando seu tempo em sala, recursos e quantidade de estudantes?

Sim, considerando inclusive a necessidade, que o professor tem, de novas abordagens para restabelecer uma comunicação em sala de aula. Como operador dessas dinâmicas, o projeto oxigena as relações entre alunos e professores. Porém devemos observar duas realidades que independem desse operador. Sem generalizar, a experiência nos diz que em algumas escolas públicas vão faltar recursos e, já em algumas escolas particulares, onde as orientações pedagógicas são mais "obtusas", o projeto pode ser visto como "sem alcance prático".

Você se vê aplicando esse tipo de dinâmica?

Sim! Pelas razões citadas acima.

Considera que esse projeto abarca sobre as questões para estreitar a relação entre você e seus estudantes?

Sim! A escola precisa quebrar essa relação hierárquica que anula a possibilidade de crescimento docente/discente. Essa herança, em certo sentido, engessa o diálogo que, desde Sócrates, provou ser a forma mais inteligente de aprender. O jogo, a brincadeira com suas regras, humaniza as relações e constrói, democraticamente, novas abordagens. Sabemos que a recepção à novas dinâmicas varia, em nível do indivíduo e do grupo, conforme a inserção de dinâmicas "estrangeiras", conforme o ambiente e o tipo de organização (a escola mantém traços de uma pedagogia muito conservadora). Por isso é importante salientar o alcance do projeto no seu aspecto simbólico que integra um conjunto de significados, atribuindo-lhe consistência, justificativa e legitimidade. Entendo o design como instrumento de potencialização das comunicações que possibilita aos membros integrantes de um grupo uma forma consensual de apreender a realidade, integrando os significados e viabilizando uma comunicação total.

Acredita que as atividades são adequadas considerando o segmento (fundamental 2)?

Sim! Algumas atividades com esse objetivo já foram realizadas na escola. O que agora me parece muito promissor é um estudo "de fora" que possa, inclusive oferecer uma crítica. Acredito que a construção do mundo social pela criança/adolescente é, em parte, a reprodução e a transformação do mundo já existente. Assim, a rotina escolar se apresenta para os educandos como realidade ordenada. É, nesse sentido, que percebo esse projeto de design na escola, como mediação para os processos cognitivos, ou seja, estabelecer mecanismos, jogos, provocações lúdico/intelectivas que vislumbrem novas apreensões da realidade e vá contribuir para uma emancipação intelectual de todos.



CÁPSULA DO TEMPO



ESDI



Rio de Janeiro
Novembro de 2021

Luana Mendonça Batista
Raquel Leal Cunha Cruz Pereira