



Anais do I Webinário Ensino Superior e Escola Básica em Rede Colaborativa: Formação Docente Interrogada

De 13 a 14 de outubro de 2022

*Carla Verônica Albuquerque Almeida
Fernanda Borges de Andrada
Vânia Cristina da Silva Rodrigues (Orgs.)*

Realização:



Apoio:



ANAIS

I WEBINÁRIO – ENSINO SUPERIOR E ESCOLA BÁSICA EM REDE COLABORATIVA: FORMAÇÃO DOCENTE INTERROGADA

De 13 a 14 de outubro de 2022

Realização

Rede de Pesquisa da Profissão Docente - REPPOD

Organizadoras do Caderno

Carla Verônica Albuquerque Almeida

Fernanda Borges de Andrada

Vânia Cristina da Silva Rodrigues

2022

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

W38a	<p>Webinário Ensino Superior e Escola Básica em Rede colaborativa: formação docente interrogada (1.: 2022: Uberaba, MG) Anais do I Ensino Superior e Escola Básica em Rede Colaborativa: formação docente interrogada / Organizadoras do caderno: Carla Veronica Albuquerque Almeida, Fernanda Borges de Andrada, Vânia Cristina da Silva Rodrigues. -- Uberaba: UFTM/ICENE, 2022. 269 p.: il., graf., tab.</p> <p>Evento realizado na UFTM nos dias 13 a 14 de outubro de 2022 ISSN</p> <p>1. Ensino superior - Congressos. 2. Professores - Formação. I. Almeida, Carla Veronica Albuquerque. II. Andrada, Fernanda Borges de. III. Rodrigues, Vânia Cristina da Silva. IV. Título.</p> <p>CDU 378(063)</p>
------	---

Ficha catalográfica elaborada por Mirtes Soares - Bibliotecária CRB-6/2181

Expediente

COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Valdina Gonçalves da Costa – Coordenadora da REPPOD

Ana Lúcia Gomes da Silva – Vice Coordenadora da REPPOD

SECRETARIA

Regina Lima Andrade Gonçallo

Mirena Umbuzeiro Guimarães Neta

Rozania Carmo dos Santos

MONITORIA

Maria das Dores Brandão de Oliveira

Litssa Nascimento

Mirena Umbuzeiro Guimarães Neta

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa

Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Profa. Dra. Fernanda Borges de Andrade

Profa. Dra. Vânia Cristina da Silva Rodrigues

Prof. Me. André Araújo Lima

Profa. Ma. Bruna Carla Rodrigues de Oliveira

Profa. Dra. Carla Verônica Albuquerque

Profa. Ma. Crizeide Miranda Freire

Profo. Me. Denilson de Souza Santos

Profa. Ma. Helga Porto Miranda

Profa. Ma. Ione Oliveira Jatobá Leal

Prof. Me. Jacy Bandeira

Prof. Me. Joselito Manoel de Jesus

Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori

Prof. Me. Maikson Machado Valentim

Profa. Ma. Patrícia Ferreira dos Santos

Prof. Ma. Ramires Fonseca Silva

Prof. Me. Rafael Salgado Silva

ORGANIZAÇÃO DO CADERNO DE RESUMOS

Carla Verônica Albuquerque Almeida

Fernanda Borges de Andrade

Vânia Cristina da Silva Rodrigues

REALIZAÇÃO

Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD)

ENDEREÇO

Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação
Avenida Randolpho Borges Júnior, 1400, Unidade III
Bairro Univerdecidade, Uberaba, MG.
CEP: 38064-200

Apresentação

O I Webinário Ensino Superior e Escola Básica em Rede Colaborativa: Formação Docente é a realização de um esforço conjunto dos grupos de pesquisa vinculados à Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD). A Rede é uma parceira institucional Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através da pesquisa em rede colaborativa, intitulada "Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a Formação de Professores em pauta", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

O evento tem como objetivo central debater e nos interrogarmos acerca dos resultados parciais das pesquisas vinculadas à "Rede de Pesquisa da Profissão Docente" – REPPOD, nas Rodas de Conversa, conforme os seguintes eixos: 1- Modos de experienciar à docência no Ensino Superior, na Educação Básica e outros espaços educativos; 2 - Dimensões da gestão didático-pedagógica e 3 - Profissão docente e Desenvolvimento profissional docente.

A Programação foi constituída por uma mesa temática, uma palestra de encerramento e a apresentação de 17 trabalhos científicos dos pesquisadores da Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD). A mesa temática e a palestra podem ser acessadas pelos *links* disponibilizados nos Anais. Destacamos que recebemos trabalhos de diversas regiões brasileiras. Contamos também com a presença de palestrantes nacionais e internacionais. Além da Programação Geral, apresentamos os trabalhos completos relativos aos eixos.

Boa leitura!

*Uberaba, dezembro de 2022.
Comissão Organizadora*

Programação Geral

13 de outubro de 2022

Horário	Atividade
9h00 às 11h00	<p>Roda de Conversa das Pesquisas do Eixo 1: Modos de experienciar à docência no Ensino Superior, na Educação Básica e outros espaços educativos</p> <p><u>Mediação:</u> André Araújo Lima - Mestrando em Educação UNEB/ Mped Profª Drª Fernanda Borges de Andrade - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Profª Drª Váldina Gonçalves da Costa - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.</p> <p><u>Suporte técnico:</u> Mirena Umbuzeiro Guimarães Neta - Graduanda de Língua Portuguesa e Literaturas UNEB Thiago Amorim- Graduando de Letras Língua Inglesa UNEB</p> <p><i>Local:</i> Salas de Videoconferência via Google Meet</p>
14h00 às 16h00	<p>Roda de Conversa das Pesquisas do Eixo 3: Profissão docente e Desenvolvimento profissional docente</p> <p><u>Mediação:</u> André Araújo Lima - Mestrando em Educação UNEB/ Mped Profª Drª Ana Lúcia Gomes da Silva - Universidade do Estado da Bahia – UNEB Bruna Carla Rodrigues de Oliveira - Doutoranda em Educação UFTM/PPGE Crizeide Miranda Freire - Doutoranda em Pós-Crítica da UNEB.</p> <p><u>Suporte técnico:</u> Bruna Carla Rodrigues de Oliveira - Doutoranda em Educação UFTM/PPGE Professora Maria das Dores Brandão de Oliveira - Mestra em Educação e Diversidade da UNEB</p> <p><i>Local:</i> Salas de Videoconferência via Google Meet</p>
19h00 as 19h10	Mesa de Abertura Institucional
20h10 às 22h00	<p>Mesa Temática: <i>Redes de Pesquisa e Colaboração em Múltiplos Contextos.</i></p> <p><u>Debatedores:</u></p>

I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

	<p>Profª Drª Aline Machado Dorneles - Universidade Federal do Rio Grande - FURG</p> <p>Prof. Dr. Eldis Román Cao - Universidad Técnica de Manabí/Equador</p> <p>Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP</p> <p><u>Mediação:</u> Profª Drª Fernanda Borges de Andrade - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.</p>
--	--

Local: Transmissão via Youtube pelo Canal da Rede de Pesquisa da Formação REPPOD): [\(7\) Mesa Temática - Redes de Pesquisa e Colaboração em Múltiplos Contextos - REPPOD - YouTube](#)

14 de outubro de 2022

Horário	Atividade
9h00 às 11h00	<p>Roda de Conversa das Pesquisas do Eixo 3: Profissão docente e Desenvolvimento profissional docente</p> <p><u>Mediação:</u> Profª Drª Carla Verônica Albuquerque - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB</p> <p>Profª Drª Juliana Cristina Salvadori - Universidade do Estado da Bahia - UNEB</p> <p><u>Suporte técnico:</u> Litssa Nascimento</p> <p><i>Local:</i> Salas de Videoconferência via Google Meet</p>
14h00 às 16h00	<p>Roda de Conversa das Pesquisas do Eixo 1: Modos de experienciar à docência no Ensino Superior, na Educação Básica e outros espaços educativos</p> <p><u>Mediação:</u> Profª Drª Vânia Cristina da Silva Rodrigues - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM</p> <p>Ramires Fonseca - Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia</p> <p><u>Suporte técnico:</u> Stella Luiza Gabriel Tristão - Mestranda em Educação UFTM/PPGE Valéria Pinho Correia - Graduada de Língua Portuguesa e Literaturas - UNEB</p> <p><i>Local:</i> Salas de Videoconferência via Google Meet</p>
14h00 às 16h00	<p>Roda de Conversa das Pesquisas do Eixo 2: Dimensões da gestão didático-pedagógica</p> <p><u>Mediação:</u> Profª Drª Jacy Bandeira - Universidade do Estado da Bahia - UNEB</p>

De 13 a 14 de outubro de 2022



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

	<p>Profª Drª Ione Oliveira Jatobá Leal - Universidade do Estado da Bahia - UNEB</p> <p><u>Suporte técnico:</u> Mirena Umbuzeiro Guimarães Neta - Graduanda de Língua Portuguesa e Literaturas UNEB</p> <p><i>Local:</i> Salas de Videoconferência via Google Meet</p>
19h00 às 22h00	<p>Palestra de encerramento: Redes de autoria docente</p> <p><u>Convidadas:</u> Profª Drª Gínia Maria Gomes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Profª Drª Jane Tutikian - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.</p> <p><u>Mediação:</u> Profª Mestre Izanete Marques Souza - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFbaiano.</p> <p><u>Suporte Técnico:</u> Profª Drª Váldina Gonçalves da Costa - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Profª Drª Fernanda Borges de Andrade - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM</p>
	<p><i>Local:</i> Transmissão via Youtube pelo Canal da Rede de Pesquisa da Formação REPPOD): (10) Mesa Temática - Redes de Pesquisa e Colaboração em Múltiplos Contextos - REPPOD - YouTube</p>

Sumário

Eixo 1 – Modos de Experienciar à Docência no Ensino Superior, na Educação Básica e Outros Espaços	15
A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	16
Regina Lima, Váldina Gonçalves da Costa	
CO-FORMAÇÃO DOCENTE PARA ACESSIBILIDADE: EXPERIÊNCIA, EXTENSÃO E ARTICULAÇÃO DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO	25
Naiane Rocha Mendes, Soraia Novaes Santos, Juliana Cristina Salvadori	
FORMAÇÃO CONTINUADA EM PAUTA: EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA EM CONTEXTO PROFISSIONAL	34
Cecília Cabral Mascarenhas de Santana, Izanete Marques Souza	
LETRAMENTO LITERÁRIO EM INTERFACE COM MULTIMODALIDADE E ACESSIBILIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	41
Jessica Lopes de Jesus Oliveira, Juliana Cristina Salvadori	
SINAIS-VIVÊNCIAS COMO MODO DE EXPERENCIAR VIVÊNCIAS SURDAS	50
Maynara Costa de Campos, Ana Lúcia Gomes da Silva, Juliana Cristina Salvadori	
DESENVOLVENDO UMA CAMPANHA DE RPG PARA ENSINO DE MATEMÁTICA	62
Tiago Nascimento Lacerda, Váldina Gonçalves da Costa	
APLICATIVOS DE REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA APLICADAS NO ENSINO BÁSICO: REVISÃO SISTEMÁTICA	69
Breno de Sá da Silva, Váldina Gonçalves da Costa	
ANTAGONISMOS E NECESSIDADE DE INFORMAÇÃO NO COLEGIADO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	75
Joselito Manoel de Jesus, Fernanda Maria Melo Alves	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS	82
Helga Porto Miranda	
ARRISCO/HÁ RISCOS: NARRAR(-ME)(NOS) NO ATRAVESSAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE COM A DEFICIÊNCIA	89
Crizeide Miranda Freire, Juliana Cristina Salvadori, Maria Anória de Jesus Oliveira	
DIÁLOGOS FORMATIVOS: A NEUROCIÊNCIA E A PALAVRA COMPARTILHADA NO CENTRO DE UMA REDE DOCENTE COLABORATIVA	96
Aline Araújo e Silva Liberato, Ana Lúcia Gomes da Silva	



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

MULHERES NARRADORAS EM VOZES DE DIVERSIDADES: A POTÊNCIA DA PESQUISA NARRATIVA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS	102
lane Rocha Mendes, Eliete Fagundes de Jesus Rodrigues, Valéria Pinho Correia	
TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	110
Mariana Vitória Freire Camardelli, Juliana Cristina Salvadori	
UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	116
Jeniffer Marques Dias	
Eixo 2 – Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional Docente	124
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO: A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DO/DA ESTUDANTE NA ESCRITA DO DIÁRIO DE PESQUISA	125
Litissa Nascimento Martins Souza, Ana Lúcia Gomes da Silva, Camila dos Santos Ribeiro	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES: ACHADOS DA REVISÃO DE LITERATURA	133
Orleane Oliveira Jambeiro, Juliana Cristina Salvadori, Thaís Nascimento Santana	
REVENDO O QUE JÁ FOI DITO: UMA REVISÃO NECESSÁRIA	145
Isabela Ferreira dos Santos, Ione Oliveira Jatobá Leal	
TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	152
Andrea Leite de Souza, Juliana Cristina Salvadori	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LETRAMENTOS: A EDUCAÇÃO BÁSICA EM CENA	160
Euler Santos Souza, Thiago Amorim, Ana Lúcia Gomes da Silva	
EIXO 03 – Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional	166
O SIGNIFICAR DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	167
João Marcos Vieira Moreira, Váldina Gonçalves da Costa	
PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA QUILOMBOLA: MEU LUGAR, MEU LUAR, VAMOS VALORIZAR. LITERATURA COMO RECURSO CULTURAL EM SALA DE AULA	176
Maria das Dores Brandão de Oliveira	
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	187
Lucas da Nóbrega Gerolin, Váldina Gonçalves da Costa	
COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA: CONSTRUÇÃO CARTOGRÁFICA	195
Stella Luiza Gabriel Tristão, Váldina Gonçalves da Costa	



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

PRODUÇÃO DE VÍDEO E ENSINO DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2007-2021	202
Tálita Larine Rosa Silva, Váldina Gonçalves da Costa	
DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS QUANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA SE APROXIMA DO PENSAMENTO DECOLONIAL	210
Vânia Cristina da Silva Rodrigues	
FORMAÇÃO PELA PESQUISA NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: INOVAÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE	218
Ana Lúcia Gomes da Silva, Maria José Souza Pinho, Ione Oliveira Jatobá Leal	
AS PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFTM SOBRE O USO DAS TDs	224
José Augusto Cambraia Beirigo, Váldina Gonçalves da Costa	
O USO DA TEORIA MUSICAL PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: ALGUMAS POSSIBILIDADES	231
Flávia Helena Pereira, Váldina Gonçalves da Costa	
DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS – A MIGRAÇÃO NORDESTINA E OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO INTERIOR DE MINAS GERAIS	238
Luciana Lima de Araújo, Váldina Gonçalves da Costa	
DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA A PARTIR DO FAZER DOCENTE NA EJA ENSINO MÉDIO	246
Patrícia Ferreira dos Santos, Váldina Gonçalves da Costa	
PANDEMIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CARTOGRAFIA (S) DA/OS PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA/MG	256
Bruna Carla Rodrigues de Oliveira, Váldina Gonçalves da Costa	
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PANDEMIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	265
Fernanda Borges de Andrade, Rodrigo de Andrade Sá Santos, Rogéria Moreira Rezende Isobe	



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

EIXO 1 – Modos de Experenciar à Docência no Ensino Superior, na Educação Básica e Outros Espaços Educativos



A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

Regina Lima¹

Váldina Gonçalves da Costa²

RESUMO: Esse resumo apresenta um projeto de pesquisa que tem como finalidade conhecer a prática pedagógica de tutores que atuam no Programa de Educação Tutorial, o trabalho se insere na Linha de Pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas e no eixo de pesquisa Espaços Educacionais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Trata-se de uma investigação qualitativa, com base na cartografia, e envolve uma pesquisa bibliografia/documental e pesquisa de campo, com movimentos coordenados, onde busca-se cartografar a prática pedagógica do professor tutor do Programa de Educação Tutorial no exercício da ação tutorial. referencial destacam Deleuze e Guatarri (1995), Imbernon (2011), Kastrup (2009, 2017), Masetto (2005), Nóvoa (2013), Pimenta (1999), Tardif (2010), Zabala (1998), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Tutorial; Prática Pedagógica; Cartografia.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho dos docentes do ensino superior reflete em toda sociedade, pois são eles os responsáveis pelo preparo de uma grande gama de profissionais que integram a sociedade. O professor universitário tem o papel social de reunir ensino, pesquisa e extensão de maneira sistematizada com vistas a trazer melhorias à sociedade. Assim, a atuação desses docentes tem grande influência nos benefícios sociais da pesquisa e na qualidade dos novos especialistas que a sociedade irá receber.

Nesse sentido, o ensino superior no Brasil tem vivenciado novos desafios (expansão; diversificação do sistema de ensino superior, mudança do perfil do aluno ingressante, entre outras) provocados por alterações de ordem econômica, política e social, ocorridas nas últimas décadas em contexto mundial.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: regina.goncallo@uftm.edu.br.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: valdina.costa@uftm.edu.br.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Cada vez mais os professores estão diante de desafios, dilemas e novas demandas de aprendizagens e formação. Essas mudanças afetam toda sociedade e repercutem no cotidiano dos espaços educativos, provocando novos ajustes no dia a dia escolar e na prática educativa.

Diante dessas constantes transformações que envolvem os fundamentos teórico-práticos e metodológicos da docência na Educação Superior surgem diversas investigações sobre a formação dos professores nesse nível de ensino, essas pesquisas buscam encontrar respostas a fim de melhorar a prática do docente que tem se deparado com inúmeras atividades dentro do contexto universitário, entre elas, a ação tutorial.

No Brasil, a tutoria passa a existir na docência universitária a partir da proposição de políticas educacionais, que definiram programas de tutoria institucionalizados como a tutoria do Programa de Educação Tutorial (PET) e da Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (EaD/UAB). De acordo com Alves (2016) a tutoria é utilizada na Educação Superior, com a finalidade de melhorar a interação pedagógica entre tutores e tutorandos, com vistas a orientar e dirigir os processos de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa escolheu como recorte o Programa de Educação Tutorial que existe atualmente em 121 Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e particulares, de todo o Brasil, reunindo um total de 842 grupos de diversas áreas. A configuração do programa é representada por grupos constituídos por um conjunto de 12 alunos bolsistas vinculados a um ou mais cursos de graduação, podendo incluir alunos colaboradores e/ou voluntários, sob a orientação de um professor tutor que busca oportunizar aos estudantes participantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica e cidadã.

O PET tem como base a integração da tríade ensino - pesquisa - extensão, tendo como meta a melhoria da graduação. Para isso, o Programa busca envolver os seus integrantes num processo de formação integral, propiciando-lhes uma compreensão abrangente e aprofundada de sua área de estudos a partir do incentivo ao engajamento em atividades acadêmicas e



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

extracurriculares. Desta forma, o Programa tem em seus pressupostos o objetivo de contribuir com experiências que promovam a elevação da formação acadêmica dos alunos de graduação em nível de excelência, otimizando o processo de ensino-aprendizagem na educação superior (PET, 2005)

Ao desenvolver ações articulando conjuntamente as atividades acadêmicas no ensino, na pesquisa e na extensão, o PET possibilita uma formação global do aluno, e ainda contribui com a inclusão de novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior; com a atuação dos seus integrantes como agentes multiplicadores, disseminando ideias e práticas inovadoras; estimulando o espírito crítico e uma atuação profissional pautada pela cidadania (PET, 2005).

Nesse contexto, tem destaque o papel do tutor que, converte-se no professor de referência do grupo de alunos que vai acompanhar (SIMÃO, et al., 2008), porém mais do que um professor, o tutor do grupo PET deve ser um instigador do debate acadêmico, deixando de ser apenas um conhecedor de sua área de atuação, deve saber ouvir e transformar a multiplicidade de falas e indagações de seus tutorados em novas ideias e novas formas de pensar.

Sendo a ação tutorial uma atividade de mediação exercida pelo professor, com finalidades de orientação acadêmica, profissional e pessoal, ela integra processos de ensino e de aprendizagem bem amplas que corroboram com inúmeras pesquisas sobre a formação e prática docente, no qual se destacam Nóvoa (2013), Imbernon (2011), Tardif (2010), Masetto (2005), Pimenta (1999), Zabala (1998), entre outros. Esses estudos deixam de lado o aspecto técnico da formação docente e apontam para uma demarcação mais abrangente, que envolve especificidades, dinamismos e processos que envolvem a composição da singularidade humana e apontam na direção de um desenvolvimento profissional, por meio das próprias trajetórias de formação e vida dos professores.

Segundo Nóvoa (2013) o professor deve ser visto enquanto pessoa e profissional, numa perspectiva integradora. Essa visão mais global do professor e do trabalho docente considera as subjetividades e especificidades envolvidas



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

na formação e na carreira docente, bem como suas trajetórias pessoais, além de possibilitar a identificação dos saberes construídos pelos professores no seu percurso de formação.

Tendo em vista as peculiaridades da função do tutor no PET o problema de pesquisa que pretendemos explorar é *“A prática pedagógica desenvolvida pelo professor tutor do Programa de Educação Tutorial repercute sua atuação como docente em outros espaços escolares?”*. Para isso, estabelecemos algumas questões de pesquisa:

- A experiência de participar da tutoria de um grupo PET estimula a reflexão e sugere aprendizagem docente?
- O exercício da tutoria permite o desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas?
- Como as relações coletivas permeiam a prática pedagógica do tutor?
- Quais práticas e estratégias pedagógicas os docentes tutores do PET desenvolvem para articular ensino, pesquisa e extensão?
- Ocorrem mudanças na prática pedagógica de sala de aula, a partir da experiência na tutoria?

Nessa perspectiva temos como objetivo geral: Compreender a prática pedagógica do professor tutor do Programa de Educação Tutorial no exercício da ação tutorial, a fim de identificar outras possibilidades do fazer docente que possam ser incorporadas em diferentes espaços escolares. Como objetivos específicos, destacam-se:

1. Identificar características do tutor, da ação tutorial (documentação legal) e possibilidades de novas formas de atuação do fazer docente;
2. Levantar nos trabalhos apresentados, planejamentos e relatórios do programa, práticas e estratégias pedagógicas, utilizadas no exercício da ação tutorial;
3. Cartografar a ação pedagógica dos tutores do PET em diferentes contextos e perspectivas.

2 DESENVOLVIMENTO



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Sendo a tutoria entendida no sentido *latu* como ações de cuidar, assistir, defender, no Programa de Educação Tutorial ela efetiva-se como o acompanhamento e orientação de um grupo de alunos, no qual tem-se a possibilidade de elaborar coletiva e criticamente experiências de aprendizagem. Nesse contexto as funções e deveres do tutor compõem um conjunto amplo e diversificado de valores, atitudes, habilidades e conhecimentos.

Nesse sentido, investigar como o professor tutor do Programa de Educação Tutorial desenvolve sua prática pedagógica no exercício da ação tutorial pode ser uma proposta promissora de investigação, já que envolve os processos pelos quais os professores desenvolvem suas práticas em um contexto diferente da sala de aula.

Pesquisas na área de prática docente visam compreender como os professores mobilizam seus conhecimentos curriculares, disciplinares e pedagógicos, articulando, suas experiências e estratégias na resolução de problemas e tomadas de decisões. Identificar como tais processos são construídos e apropriados pode ajudar na criação e aperfeiçoamento das políticas para a formação de professores que serão alicerçadas considerando os contextos, as demandas e os saberes que perpassam a atuação desse professor.

O PET é um programa de grande abrangência nacional, que conta com um grande investimento federal. Por esse motivo, desenvolver trabalhos que explorem seu funcionamento, mais ainda, que evidenciem sua influência na prática dos docentes que atuam no programa é de extrema relevância. Isso permite um maior aprofundamento sobre o papel do tutor e suas práticas pedagógicas, possibilitando medidas que melhorem sua atuação no cotidiano da docência.

Para a construção deste projeto fizemos um pré-mapeamento, no qual percebemos uma escassez de estudos que possuem como foco a investigação sobre o Programa de Educação Tutorial e o papel do tutor no contexto do ensino superior presencial. Além disso, a pesquisadora, na condição de interlocutora do programa, sente-se corresponsável pela elaboração e publicação de pesquisas



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

que envolvam conhecimentos teórico-práticos no campo da tutoria e pela ampliação dessas discussões na área da formação de professores.

O projeto de pesquisa que aqui se delineia trata-se de uma investigação qualitativa, com base na cartografia, e envolve uma pesquisa bibliografia/documental e pesquisa de campo, com movimentos coordenados, onde buscaremos cartografar como o professor tutor do Programa de Educação Tutorial constrói sua prática pedagógica no exercício da ação tutorial.

Para embasar teoricamente nossa pesquisa, buscamos apoio nas obras de Kastrup (2002), que detalha a cartografia como uma metodologia não engessada, já que um projeto com base na cartografia é elaborado e reelaborado na medida em que ocorrem alterações no desenhar das forças presentes no campo da pesquisa.

A cartografia como ciência propõem-se na produção, difusão, estudo dos mapas e com base em Deleuze e Guattari (2011), também pode ser utilizada como método que visa ao acompanhamento e estudo de processos. Nesse sentido, não se trata de representar, mas sim de acompanhar o processo, estabelecer conexões e construir redes.

Ao cartografar a prática dos tutores do PET, as pesquisadoras buscam traçar o mapa em movimento, o que exige atenção e capacidade para fazer conexões e desvios, já que o método cartográfico não possui critérios fixos, e ao invés de regras claras e precisas, pressupõe pistas que funcionam como referências para o pesquisador no percurso de acompanhar processos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

Moreira (2014) levanta algumas problematizações relativas à prática cartográfica sendo elas: a intervenção do pesquisador; o processo de produção de dados; a participação horizontal; a autoria; e a interpretação.

Concernente à primeira problematização, afirma que o traçado do problema na pesquisa cartográfica ocorre; porém, essa problemática é redesenhada no processo de pesquisa, já que a entrada no campo é que faz emergir questões como, onde e no que prestar atenção. A segunda afirma que o pesquisador intervém na pesquisa, sendo a pesquisa cartográfica composta



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

de uma participação sem separação entre pesquisa e intervenção. A autora acrescenta que a terceira problematização assume o campo como território existencial, sem separação de sujeito-objeto; assim, o pesquisador é alguém que está imerso na rede, impossibilitando-se dessa maneira a crença de uma “coleta” de dados, mas uma afirmação de que os dados são produzidos em um processo no qual quem pesquisa implica e é implicado constantemente.

Para Silva (2015) no método da cartografia, a pesquisa e a intervenção em si são inseparáveis, o que torna o diário de bordo imprescindível, portanto na construção dessa cartografia, a pesquisadora irá construir um diário de bordo, que carregará um caráter de relato da experiência vivida e tem como objetivo descrever impressões a partir da observação das atividades dos grupos e do papel do tutor nesses momentos. Esse registro da investigação ganha função de dispositivo e disparador de desdobramentos na pesquisa.

Como dispositivo documental, iremos habitar o território através das publicações científicas, nos planejamentos e relatórios dos grupos, práticas e estratégias pedagógicas utilizadas pelos participantes da pesquisa no exercício da ação tutorial, além disso, a partir das legislações do programa e currículo lattes dos participantes iremos traçar um perfil desse tutor.

Também serão realizadas rodas de conversas que serão agendadas previamente de acordo com a disponibilidade do grupo e gravadas com auxílio de um gravador de voz. Os temas abordados buscarão envolver a concepção filosófica, características e objetivos do programa e descritos no Manual do PET, porém sem uma perspectiva impositiva, já que nesse tipo de pesquisa o trabalho do pesquisado é agir com os diferentes acontecimentos, atentos às suas singularidades, sem pré-condições ou fórmulas dadas. Iremos habitar/conhecer e intervir no território sem estar dominado ou submisso a regras pré-definidas.

Além das rodas de conversa utilizaremos momentos de escuta individuais e coletivas que serão registradas no diário de bordo. Esses momentos terão como objetivo coletar subjetividades da prática docente no exercício tutorial e que perpassam as relações entre as pesquisadoras e os participantes da pesquisa. Para Moreira (2014), a “técnica de conversa” é um acolhimento-



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

diálogo, a arte de conversar sem finalidade de homogeneizar os sentidos, sem pretensa coesão ou desaparecimento de divergências, contudo, uma empatia entre corpos.

Atualmente a Universidade Federal do Triângulo Mineiro possui nove grupos PET sendo eles: PET Enfermagem, PET Letras, PET Matemática, PET Medicina, PET Química, PET Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática, PET Conexões de Saberes História, PET Conexões de Saberes Licenciaturas e Serviço Social e PET Conexões de Saberes Serviço Social.

A população a ser estudada envolve os nove professores tutores do PET na UFTM. Caso seja pertinente serão convidados professores ex-tutores do programa. Como compromisso ético, participarão da pesquisa somente os participantes que manifestarem desejo de participar da pesquisa e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e/ou assentimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda está em fase inicial e no momento estamos adequando o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, estamos realizando leituras sobre cartografia, formação docente e educação tutorial. Também foi realizada uma busca no Google Acadêmico com os descritores “prática docente”, “professor tutor” e “programa de educação tutorial” onde foram encontrados 25 trabalhos, porém somente um trabalho tem como foco a prática pedagógica do tutor do Programa de Educação Tutorial.

4 REFERÊNCIAS

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. São Paulo, SP: Ed. 34, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Orientações – PET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

SILVA, Ceres Vittori. **Pista, rizomas, devires**: por uma cartografia da peça radiofônica “Para acabar de vez com o julgamento de deus”. 2012. 235 f. Tese (doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.



CO-FORMAÇÃO DOCENTE PARA ACESSIBILIDADE: EXPERIÊNCIA, EXTENSÃO E ARTICULAÇÃO DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Naiane Rocha Mendes³

Soraia Novaes Santos⁴

Juliana Cristina Salvadori⁵

RESUMO: Este relato discute a necessidade de se pensar formação e prática como devires, tomando a ação formativa intitulada “Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta” proposta e realizada no segundo semestre de 2022, como exercício formativo dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado II para estudantes de graduação em Letras - Língua Inglesa e Literaturas (UNEB, Campus IV) e Laboratório de Práticas, para estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED/Jacobina), no encontro dos temas de estudo, pesquisa e extensão, a saber, a acessibilidade curricular e comunicativa nas práticas e na formação de professores de língua e literaturas, em específico. A ação está a se desenvolver nas dependências do campus quatro da Universidade do Estado da Bahia, já que há oferta de cinco cursos de licenciaturas e o apoio do recém-implantado Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), e o método elegido, pesquisa-formação, toma a formação inicial como território de desfazimentos. Além de trabalhar Acessibilidade e Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como objetos do conhecimento nas ações formativas, também os tomamos como fundamento para o planejamento e execução das ações, em diálogo como as competências e habilidades da BNCC, já que o documento orienta as práticas na educação básica e universitária, onde atuamos ou atuaremos, tomando o exercício na ação formativa como exercício de rasura do comum pela diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Acessibilidade, Deficiência, Diferença.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Linha 1: Educação, Linguagens e Identidades, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. E-mail: naianerocham@gmail.com.

⁴ Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH IV, Jacobina, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. E-mail: soraianovaes11@gmail.com.

⁵ Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. E-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Pensar a formação inicial de professoras e professores a partir dos seus desafios tem sido um dos pontos fundamentais no que se refere à formação na perspectiva da experiência, tendo como principal objetivo pensar a formação a partir da concepção da deficiência como marcador de diversidade atravessada pela diferença como fundamento. Como professoras de Língua Inglesa e Literaturas, tanto em formação inicial quanto contínua, questionamos os modelos de formação previstos nas matrizes curriculares, pouco implicadas com o diálogo ampliado sobre concepções, conceitos e práticas de linguagem, língua e comunicação. A maioria das práticas e projetos de curso visam construir competências e habilidades de desenvolvimento do “saber ensinar-aprender inglês” atreladas a uma lógica capacitista que pensa a oralidade como processo formativo fundamental dos sujeitos, deixando de lado aprendizes que fazem uso de outras formas de comunicação, dentre elas a Comunicação Alternativa e Ampliada para aprender. A compreensão de língua, o uso de recursos e tecnologias digitais de informação e comunicação e as práticas que estas ensejam acabam por ser hierarquizadas a uma perspectiva de que aprender língua estrangeira é falar, e falar é oralizar.

Levando para discussão a necessidade de se pensar prática como construção, é de suma importância identificar habilidades e competências aliadas à formação inicial de professores reflexivos, buscando instigá-los a refletir sobre os contextos educacionais atuais que nos formam. Segundo Pimentel (2012) sobre a formação de professores pautada em práticas inclusivas,

a ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo pode ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistências com relação à inclusão. (PIMENTEL, 2012, p.139)

Diante disso, para além do respeito ao outro, é imprescindível pensar em práticas inclusivas que garantam a acessibilidade considerando as limitações de



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

cada sujeito. Refletir como essas barreiras causadas pela falta de acessibilidade impacta nos processos de ensino de pessoas com deficiência, tensionar práticas e pensar estratégias de formação continuada é fundamental, pois, de acordo com Pimentel (2012),

A inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender. (PIMENTEL, 2012, p. 153)

Aliado a esse viés de discussão, a metodologia de pesquisa-formação fundante nessa discussão, abre espaços para reflexões de práticas e processos de formação, proporcionando espaços de escuta, acolhimento e diálogo de vivências e experiências que possibilitem o repensar das nossas práticas e processos formativos pautados na partilha e construção de saberes. Logo, refletir sobre práticas formativas, as que lembramos e as que projetamos, é exercício vital para que possamos planejar abordagens de ensino humanizadas, pautadas no acolhimento, valorização e identificação das potencialidades das e dos estudantes, tomando a máxima de presumir competências, e não presumir incapacidades e incompetências.

Segundo Perrenoud, et al. “Não é possível formar diretamente em práticas; a partir de um trabalho real, temos de identificar os conhecimentos e as competências necessárias para fazer o aprender nessas condições” (2002, p.8), e nesse contexto de discussão, a prática reflexiva nos leva para caminhos de identificações e respeito das diversidades das condições que envolvem a construção do ir se formando docente, uma prática em contínuo processo de (re)construção.

Esta proposta estruturou-se em trilhas de aprendizagem, permitindo que os praticantes escolham as atividades que desejam participar, compreendendo que a formação não está tomada como extrínseca – técnica ou conteúdo –, mas como um percurso experiencial no qual as e os praticantes são protagonistas, portanto, corresponsáveis pela própria formação. Foram previstas três trilhas possíveis: 1. Oficinas Formativas de Comunicação Alternativa e Ampliada;



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

2. Rodas de Conversa, sendo que as oficinas ocorrerão na modalidade presencial e as rodas de conversa na modalidade online, transmitidas pelo YouTube; 3. Diário de Bordo Online.

Nesse sentido, o protagonismo dos praticantes está diretamente relacionado à metodologia de pesquisa-formação, norteadora desta proposta. A pesquisa-formação nos provoca não só “pesquisar sobre”, mas “pesquisar com” e toma as experiências e narrativas das e dos praticantes e pesquisadoras como um elemento importante, pois é o ponto de partida para gerar reflexões sobre o objeto de estudo, mas também sobre a própria formação e práticas. Daí o convite e a demanda para elaboração de um diário de bordo, no qual se materialize o processo de reflexão da experiência, reelaborando conceitos e práticas.

A seguir, serão apresentados os resultados parciais de aproximação com os sujeitos da formação, nos quais, através de um formulário de interesse disponibilizado pelas redes sociais, apontou para a necessidade de oficinas formativas que (re)pensassem o currículo, abrindo caminhos para a acessibilidade comunicativa e uso da Tecnologia Assistiva como recursos possíveis na aprendizagem de Línguas, buscando refletir sobre a elaboração de um currículo que se articule ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

2 DESENVOLVIMENTO

A fim de conhecer a disponibilidade e interesse dos participantes para a formação proposta, foi elaborada uma *Survey* via formulário do Google. Este formulário coletou dados durante uma semana e localizou 83 pessoas interessadas na ação formativa proposta, um número relativamente alto, tendo em vista o período de divulgação sem patrocínio financeiro. Muitas publicações (AQUINO *et. al.*, 2016; SALVADORI, 2021; SANINI e BOSA, 2015; FREITAS, 2016) mencionam o sentimento de insatisfação dos professores diante sua formação para lidar com o público de pessoas com deficiência, bem como apontam o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino (QEdu, CARVALHO, 2016). Dessa forma, a alta responsividade ao formulário de interesse, pode ser interpretada como uma



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

tentativa de os praticantes preencherem as lacunas que percebem em sua formação inicial.

Seguindo a metodologia de pesquisa-formação, uma das perguntas da *Survey* foi destinada para que os praticantes deixassem sugestões para a estruturação da proposta. Nesta seção, alguns respondentes sugeriram deficiências específicas como temática para a formação – a exemplo, Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista –, bem como perguntas relativas à prática do professor, marcadas pelo “como fazer?”. No que tange às especificidades de cada deficiência, Freitas (2016, p.9) afirma que embora esse conhecimento específico possa ser necessário em alguns contextos, o êxito de uma prática inclusiva na escola regular depende muito mais de se dedicar em “[...] conhecer cada sujeito e seus modos de perceber interagir e aprender nas suas relações humanas e com o ambiente [...]”. Assim, para Freitas, mais importante do que o conhecimento específico sobre a deficiência é a atitude do professor que reconhece o estudante como gente aprendente, o que exige a superação de concepções capacitistas que são historicamente construídas.

Da mesma forma, sobre as práticas e os “comos”, é importante reiterar que não existem orientações genéricas que sirvam para toda e qualquer pessoa com ou sem deficiência, já que são todos atravessados pelos mais variados fatores ambientais, pessoais, sociais e contextuais (Parecer técnico GEEDICE, 2021). Nesse sentido, tomando essa diversidade como potência e fundamento, surge o Design Universal para Aprendizagem (DUA), o qual consiste num conjunto de princípios e estratégias que objetiva garantir acessibilidade curricular a todos. Deste modo, em vez de se adequar, adaptar uma tarefa específica para um estudante específico – o que tende a sobrecarregar os professores que trabalham em salas superlotadas –, o DUA propõe que desde o planejamento inicial, o estudante com deficiência seja contemplado juntamente com o restante da turma (ZERBATO e MENDES, 2018), incentivando um currículo flexível e multimodal para todos, conforme os estilos e ritmos de aprendizagem e articulando o comum e individual.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Assim, reconhecendo a complexidade das relações e diversidade humana, bem como a necessidade de superação de barreiras atitudinais, o conceito de formação restrito ao conjunto de disciplinas ou conteúdos de caráter prático ou teórico sobre deficiências específicas ou métodos é insuficiente. Portanto, Salvadori (2021) retoma a formação como um devir, um processo contínuo que, para além das experiências curriculares, é atravessado pelas experiências profissionais e pessoais tomadas pela narrativa e reflexão; configurando-se assim, autoformação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato da ação em parte se estrutura a partir dos incômodos vivenciados pelas autora em seus cotidianos, particularmente experiências de exclusão de estudantes com deficiência, que tem nome, endereço, família e amigas - são os nossos Felipes e Esaús - e em parte pelo incômodo que os objetos de estudo e prática elegidos geram no âmbito do curso de Letras Língua Inglesa, incômodo este que é encarnado em tentativas reiteradas de deslegitimação das propostas: e cabe estudar comunicação alternativa no curso de língua inglesa? E onde está a língua inglesa na sua proposta?

Compreendemos que interrogar a formação de professoras produz deslocamentos e desfazimentos que são encarados como riscos e incômodos por aqueles e aquelas que produzem a formação de professoras a partir de políticas institucionais e institucionalizantes. Um desses incômodos/dessa-comodações diz respeito ao modo como ressignificamos aquilo que é encarado lacunas da formação ou o que elegemos como prioritário na formação de professoras e professores. Deslocar as lacunas, tomar as diferenças como possibilidades para ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da invenção, da criação, da produção - de si, inclusive, como professora, é um exercício arriscado, sem memória, sem modelo: o devir, com seus riscos e ousadias.

Como exercício dessa produção de si e da professoralidade e formação em devir, tomando a diferença como deficiência e potência, delineamos uma teorização da formação de professoras como um espectro, com as seguintes



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

dimensões: Ontológica, Ética, Epistemológica (Deslocamento de conteúdo para saberes e fazeres), Estética e Profissional (Políticas, institucionais, organizacionais).

Considerando essas dimensões, não pautamos a formação na perspectiva do saco furado, em que se despejam conteúdos nas e nos professores em formação. Tampouco privilegiamos uma perspectiva epistemológica restrita a uma concepção reprodutiva, centrada em ações de ensino, inócuas, pois ensaiadas para estudante abstrato ou para um vazio. Tomamos as dimensões como fundantes e atravessadas: um espectro que gira e no qual as dimensões se re/de/formam.

Nessa perspectiva do espectro, tomamos a formação de professoras na perspectiva da escuta, em que a escuta funda a experiência, encarnada, de estar presente, de apresentar-se, para o outro, para a diferença, ousando expor-se, correr riscos, inventar-se professora na prática coletiva e colaborativa, inventar, tomando a poiesis atravessando a prática, teorizações sobre formação. Nesses inventos-experimentos, as redes se esgarçam e se retecem: abrindo as tramas pela interdisciplinaridade, pelas transgressões às fronteiras, produzimos não fronteiras, mas encontros, bordas, contato entre graduação e pós-graduação, universidade e educação básica, dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais: pode-se, afinal, fatiar a formação de professoras, fatiando a professora e sua professoralidade, no fora do diálogo, no fora da disciplina?

4 REFERÊNCIAS

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz et al. **Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas**. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2015, v. 19, n. 1, pp. 71-78. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>>. Acesso em 30 set. 2022.

CARVALHO, Ana Lúcia Freitas Oliveira de. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/349>. Acesso em: 21 set. 2022.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. *In: PERRENOUD, P; THURLER, M.G (Org.).* **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

PIMENTEL, S.C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários. *In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.).* **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SALVADORI, Juliana Cristina et. al, 2022. **Formação de professores/as pesquisadores/as:** A pesquisa no curso de Letras. Webinário SIP: Colegiado de Letras - Org. Gomes, Ana Lúcia et.al. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina. **“Mas eu não fui formado pra isso”: Poesia, acessibilidade e Tecnologia (Assistiva) na formação de professores de Língua Inglesa e Literaturas - Experiência durante o ensino remoto.** *In: RIOS, Jane A. V. P., NASCIMENTO, Leandro G. M. (org.)* Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: profissão docente e ensino remoto emergencial [recurso eletrônico], – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021. v.6, 1037p.: il. Disponível em: <http://gpdiverso.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2021/07/Livro-6-Profiss%C3%A3o-docente-e-ensino-remoto-emergencial-forweb.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina et. al, 2022. **Formação para práticas e recursos inclusivos:** acessibilidade curricular e comunicativa em pauta. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqpbM-5NKod_4s/edit?usp=sharing. Acesso em 05 out. 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina et.al, 2021. Parecer Técnico GEEDICE. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ZK4JqI7Mu6qj2xJzQi-L52cdOX-JNAVT>. Acesso em 05 out. 2022.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora.** Estudos de Psicologia (Natal) [online]. 2015, v. 20, n. 3, pp. 173-183. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019> Acesso em: 21 set. 2022.

SANTOS, Soraia Novaes; CARMARDELLI, Mariana Vitória Freire; SOUZA, Andréa Leite de; MENDES, Naiane Rocha; SALVADORI, Juliana Cristina. **Formação para prática e recursos inclusivos:** acessibilidade curricular e comunicação em pauta. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1spn90xqYuJEAJiPtIP8Y81eXBrP-H5AZkOmsTYBHc00/edit#heading=h.lpuq2iud5zyz> . Acesso em 05 out. 2022.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar**. Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 148-155, abril/junho, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v22n2/2177-6210-edunisinos-22-02-147.pdf> Acesso em: 05 out. 2022.



FORMAÇÃO CONTINUADA EM PAUTA: EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA EM CONTEXTO PROFISSIONAL

Cecília Cabral Mascarenhas de Santana⁶

Izanete Marques Souza⁷

1 INTRODUÇÃO

Experienciar à docência em qualquer espaço pedagógico é um fazer profissional que envolve além do docente e do discente, o corpo técnico-administrativo e gestor das instituições, bem como O texto em tela traz uma breve discussão sobre os caminhos percorridos das nossas pesquisas, desenvolvidas durante o curso de mestrado no Programa de Pós- Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no tocante a primeira turma que ingressou em 2014 e concluiu em 2016.

Buscamos promover o alinhamento de informações sobre processos didático/pedagógicas, assim como a projeção da verticalização acadêmica dos sujeitos da aprendizagem, avanços e novos emblemas. Neste embalo, as análises aqui apresentadas são decorrentes da realização de dois projetos de pesquisa da linha 1 do PPED - Educação, linguagens e identidades.

Os projetos foram: GESTAR 2 II⁸: **proposta de formação continuada para a prática pedagógica do professor de matemática e Formação docente no IF Baiano Itapetinga: demandas coletivas, permanência e êxito estudantil**, realizados em dois municípios do Estado da Bahia. As principais convergências estão no fato de que os estudos iniciaram com foco na formação docente e, no decorrer do processo, comprovou-se a indissociabilidade entre a

⁶ SEC/BA. E-mail: cecilia.santana@enova.educacao.ba.gov.br.

⁷ IF Baiano/UFRGS. E-mail: izanete.souza@ifbaiano.edu.br.

⁸ O Programa GESTAR II foi criado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), tendo em vista a demanda de resultados negativos evidenciados nas avaliações do processo de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, assim como a necessidade de formação dos professores, tendo como foco a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho e aprofundamento teórico e metodológico vinculado à concepção de formação continuada em serviço.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

formação docente e discente, os princípios e práticas do corpo técnico-administrativo e gestor das instituições de ensino, o que resultou na continuidade e no aprimoramento dos processos de forma autônoma nestas instituições, mesmo com a alternância de profissionais ocupantes dos grupos gestores e demais servidores.

2 DESENVOLVIMENTO

A experimentação vivenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se constitui como espaço de pesquisa e de reflexão das ações pedagógicas viabilizadas nos espaços educativos, a fim de garantir aos sujeitos da pesquisa, momentos de discussão sobre os saberes/fazeres da pesquisa, constituídos em seus percursos profissionais sempre com a meta de aprimorar as aprendizagens discentes e a equidade de direitos aos usuários dos serviços prestados pelas instituições.

Neste sentido, as pesquisas aqui retratadas, se justificam na medida em que propuseram a produção de conhecimentos que fomentam ações e reflexões sobre o fazer pedagógico, no intuito de contribuir com as redes de ensino, com estudos e ações teórico-metodológicas que pudessem aprimorar os processos de ensino que promovam uma formação de sujeitos mais reflexivos e conscientes de seus direitos, capazes de resolver situações-problema, especialmente no mundo do trabalho, independente da área de atuação.

Sendo assim, a pesquisa intitulada GESTAR II: proposta de formação continuada para a prática pedagógica do professor de matemática, elegeu como objeto de estudo à docência e sua relação com a formação continuada de professores no âmbito do Programa GESTAR, considerando a problemática enfrentada no ensino da Matemática. Voltou-se para a formação continuada em serviço, dirigida a professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na perspectiva de identificar as contribuições e limites evidenciados no processo de ensino da Matemática escolar.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Tratou-se de uma pesquisa alicerçada na perspectiva qualitativa, inspirada no paradigma epistemológico da hermenêutica, tendo como referências a entrevista semiestruturada e observações das aulas de Matemática em duas escolas estaduais da cidade de Senhor do Bonfim/BA. Utilizamos ainda como dispositivo da pesquisa, um Caso de Ensino aplicado junto à equipe gestora, coordenação e professores de Matemática em momentos de Atividade Complementar. A investigação se ancorou nas contribuições de Garcia (1998), Fiorentini (2000), Nóvoa (2002), Perrenoud (2002), Tardif (2007), Gatti (2009), D'Ambrósio (2010), Ramalho (2014) e Veiga (2012), como autores que subsidiaram a investigação.

Os resultados revelaram que os professores participantes da pesquisa consideraram importante o processo formativo do Programa GESTAR, bem como todo o suporte, acompanhamento/intervenção viabilizados pelos formadores em suas ações formativas, entretanto, apontam a ausência de novos materiais (suportes pedagógicos), de políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento de ações planejadas na escola e de apoio da gestão para o desenvolvimento das atividades no contexto escolar. Outro achado da pesquisa, diz respeito à existência de contextos que estabelecem relações entre teoria e prática, uma vez que os docentes reconhecem a importância de se trabalhar a partir de situações-problema no ensino da Matemática, mesmo evidenciando que essa prática tem ocorrido ainda de forma tímida em alguns contextos de ensino.

Situações contextualizadas com outras disciplinas, utilização de outros materiais didáticos, que não somente o livro didático, elaboração de sequências didáticas em consonância com contextos criados pelos próprios docentes, foram apontados como pontos positivos nos processos formativos. Desta forma, as informações emergentes do campo foram sistematizadas em uma “Cartografia das Práticas Pedagógicas”.

A pesquisa retratada traz em seu âmbito aspectos que direcionam o impacto do Programa, as condições de apropriação do material e uso de metodologias específicas usadas pelos professores. Assim, a perspectiva de



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

práxis se ancorava diretamente relacionada com a apropriação de metodologias de ensino e com o engajamento dos professores.

Vale ressaltar que o Programa GESTAR II, em função das mudanças ocorridas no Instituto Anísio Teixeira (SEC/IAT), órgão responsável pela formação continuada em serviço, deixou de ofertar o respectivo processo formativo. Em 2019, houve a retomada das atividades desenvolvidas a partir de um novo programa, instituído como Plano de Formação Continuada Territorial, objetivando a construção de uma cultura de Formação Continuada em contexto profissional, considerando as práticas pedagógicas e de gestão escolar, com foco no fortalecimento das aprendizagens dos estudantes da rede pública de ensino da Bahia.

Em consonância com o olhar voltado para as questões sinalizadas, retratamos também aspectos referentes a pesquisa intitulada **Formação docente no IF Baiano Itapetinga: demandas coletivas, permanência e êxito estudantil**, que objetivou identificar as demandas de formação dos docentes do IF Baiano – Campus Itapetinga para a institucionalização do trabalho com diversidades socioeducativas e culturais dos estudantes das turmas do Curso Técnico em Informática subsequente ao Ensino Médio, com o fito de promover a institucionalização do trabalho com as temáticas da diversidade, considerando as demandas de formação apresentadas pelos seus docentes ao longo da pesquisa.

A metodologia utilizada foi inspirada na abordagem epistemológica hermenêutica, ancorada na abordagem qualitativa, tendo como metodologia a etnografia para a construção do processo de conhecimento na pesquisa em educação o que resultou em um registro sistemático das informações e ações do IF Baiano – Campus Itapetinga.

A análise temática do conteúdo foi adotada como procedimento de pesquisa analítico das informações contidas nas entrevistas narrativas. Este tipo de análise foi embasado por Laurence Bardin (2009). O resultado das análises foi ratificado com as informações contidas nos demais instrumentos de pesquisa: questionário socioeconômico dos discentes, Projeto Pedagógico do Curso.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Os principais resultados apontam a identificação das demandas formativas do coletivo (corpo docente, gestor e técnico-administrativo em educação). Para o atendimento das demandas resultantes da pesquisa foi proposto à instituição lócus da pesquisa, uma Política de Formação com princípios formativos para as necessidades institucionais dentro da perspectiva de que a permanência e o êxito estudantil é um compromisso da coletividade, considerando neste bojo tanto os achados da pesquisa quanto às diversidades sociais, educativas e culturais dos estudantes, as demandas de formação continuada apontadas, as condições estruturais do curso e as reflexões advindas da pesquisa da prática.

No processo da pesquisa houve entrevistas com os segmentos docentes, discentes e administrativos, no entanto foram as análises documentais que possibilitaram à pesquisadora melhor compreender os entraves e as demandas educativas tanto pedagógicas quanto administrativas. Neste percurso fizemos o primeiro fórum de educação do campus, organizado em parceria com o corpo docente e a coordenação de ensino. Nos anos seguintes, outros professores organizaram novos fóruns como estratégia de debate e planejamento coletivo para intervir em situações-problema que afetam o fazer pedagógico, a permanência e o êxito estudantil.

O Projeto Pedagógico do Curso subsequente ao Ensino Médio foi reformulado para um eixo que melhor atendesse às expectativas de inserção no mundo do trabalho, almejado pelos estudantes e demais candidatos a estudante. O Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação foi construído e depois de passar por todos os processos necessários à implantação encontra-se na oferta da sua segunda turma.

Ainda nos deparamos como entraves à inclusão da diversidade racial, contudo, as ações extrapolaram o aspecto identitário e seguiram para o entendimento de que as demandas formativas para que tanto os docentes quanto os demais profissionais da instituição ultrapassem as barreiras impostas pelo racismo estrutural e institucional, no seu contexto histórico, social e cultural no Brasil precisa ser eixo para a nossa prática pedagógica.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

A implementação da Política de formação: demandas coletivas (permanência e êxito – um compromisso coletivo) vem ocorrendo ciclicamente já que vivenciamos uma rotatividade nos quadros docente, discente, técnico-administrativo e gestor. O grupo de pesquisa em educação, diversidade, linguagem e tecnologias (GPEDET) foi criado em 2017 sob a liderança da pesquisadora egressa do PPED e tem investido na dialogicidade entre as diversas áreas de ensino expandindo as intervenções para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, os de pós-graduação lato sensu e os de formação inicial e continuada (FIC).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade é um convite ao cuidado com o outro, ao respeito às diferenças e à inserção social, bem como ao reconhecimento e à valorização dos saberes emergentes de idosos, negros, indígenas, homossexuais e encarcerados, é também uma imperiosa forma de nos colocar militantes em prol de um fazer pedagógico politicamente engajado a favor de demandas diferenciadas e urgentes que marcam o celeiro da diversidade.

Essas experiências com a temática étnico-racial e com a formação docente no processo educacional dos estudantes possibilitam, a todos os envolvidos no processo educativo, conhecer e vivenciar valores éticos, experiências de luta e ocupação de espaços sociais antes desconhecidos. Ademais, os estudantes aprendem a tornar-se independentes politicamente sem deixar de lado a ética, atuando, inclusive, na resolução de problemas relacionados à organização de eventos, à luta pela garantia de uso/fruto de direitos das classes antes invisibilizadas no meio acadêmico.

Isso nos remete a conclusão de que o trabalho com a diversidade étnica pautado na vivência e no diálogo com pessoas integrantes do movimento negro, das comunidades indígenas, das comunidades quilombolas, por exemplo, são ações muito mais efetivas do que aquelas que se restringem a falar sobre eles sem permitir a troca de experiência estudantil direta com esses “invisibilizados”.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Portanto, fazer uma formação docente que nos capacite, como professores da educação básica e superior, para atuar no processo educativo dos estudantes explorando essa diversidade étnico-racial no sentido de trabalhar com as lutas e conquistas dos integrantes das classes minoritárias no poder é o grande desafio do século XXI, especialmente para os docentes que, além de implantar ações de pesquisa e de extensão com estes discentes, tem se empenhado cada vez concretizar ações de ensino que respeitem e atendam as demandas sociais, econômicas e educativas dos jovens e dos adultos.

4 REFERÊNCIAS

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 2000.



LETRAMENTO LITERÁRIO EM INTERFACE COM MULTIMODALIDADE E ACESSIBILIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jessica Lopes de Jesus Oliveira⁹

Juliana Cristina Salvadori¹⁰

RESUMO: Este relato parte da proposta formativa, escrita de forma coletiva e colaborativa, pelas professoras em formação inicial Jessica Lopes, Adriana Batista, Sibeles Rocha, Maiara Nunes e Ayala Santos, sob orientação dos professores orientadores José Carlos Felix, Juliana Cristina Salvadori e acompanhamento dos professores de Estágio Supervisionado Gracielia Novaes e Fátima Lantyer. Os objetos da ação formativa são os objetos de estudo e pesquisa, a saber: textos literários em prosa, no diálogo com formação e acessibilidade. A proposta parte de uma base comum, em que se compartilham objetivos, fundamentos e metodologia, e se estrutura em três trilhas de aprendizagem. Cada trilha contempla conteúdos literários em língua inglesa tendo como metodologia os círculos de leitura fundados na perspectiva do paradigma experiencial da literatura, de Cosson. Nos círculos literários, toma-se contato com a materialidade do texto (seus aspectos linguísticos, textuais, narrativos e discursivos) de forma partilhada. Na medida em que elege como fundamento da aprendizagem o desenho universal para aprendizagem que enfoca a acessibilidade curricular, e também a comunicativa, abre-se espaço para que os textos sejam acessados, representados, estudados e recriados das mais diversas formas, trazendo a multimodalidade como estratégia central de acessibilidade curricular para recepção e produção destes textos. É a experiência, como professora em formação, que toma acessibilidade como condição para texto literário, que fundamenta esse relato.

1 INTRODUÇÃO

A pertinência dessa proposta consiste em desenvolver experiências com círculos de leitura e escrita ancorados nos textos literários em língua inglesa e portuguesa, propondo a formação de leitores, com base na literatura. Sobre a literatura podemos afirmar que:

⁹ Graduanda em Letras em Língua Inglesa e Literatura pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IV – Jacobina. E-mail: Jessicalop552@gmail.com.

¹⁰ Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV - Jacobina. E-mail: jsalvadori@uneb.br.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela - se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2009, p.16).

Através da perspectiva apontada por Cosson e Souza (2011), é na oficina de leitura em momentos específicos que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. Assim, as sete estratégias de mediação serão usadas por exemplo: a estratégia “guarda-chuva”, estratégia de conexão, estratégia de inferência etc.

Além disso, a proposta propõe a quebra do paradigma que o ensino de Língua e Literatura se distinguem e não podem ou não devem acontecer de forma interligada. De acordo com Scheffel (2011, p. 1) “[...] há um conflito, por vezes velado e muitas vezes direto, entre os que ensinam língua e os que ensinam literatura [...]” São várias as possibilidades dessa junção acontecer, como através da multimodalidade e dos multiletramentos, como propomos, numa perspectiva da acessibilidade curricular e comunicativa.

Considerando a diversidade de gêneros e meios em que os textos podem ser produzidos e circulados, a abordagem experiencial de textos literários em salas de aula e outros espaços escolares e não escolares, ancora-se na perspectiva do encontro com a materialidade do texto e seus gêneros - como exemplo: o romance, a poesia e o conto, proporcionado uma leitura coletiva, dialogada, e aberta a multimodalidade, isto é, leitura comparativa que traga para o círculo adaptações, traduções etc.

Neste projeto também foi definido tornar textos em língua inglesa acessíveis, considerando acessibilidade curricular e comunicativa, conforme os princípios do Design Universal para Aprendizagem, através da multimodalidade



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

por meio de práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem de texto, mídias, meios e língua de forma mais significativa para os estudantes. Segundo Cosson (2009. p. 16) “[...] é assim como o jornal televisionado com o locutor que lê um texto escrito [...] também a tela do computador está repleta de palavras e os vídeos games cheios de imagens não dispensam as instruções escritas [...]”

Sendo assim, na medida em que as práticas sejam postas em ação, temos como pretensão ampliar essas aprendizagens para aqueles que por muito tempo acabaram sofrendo uma exclusão no que se diz respeito ao ensino, em especial o ensino de Língua. Pois, quando Salvadori (2021. p. 367) levanta o questionamento se cabe estudar comunicação alternativa em um curso de Língua Inglesa, a resposta dada por qualquer indivíduo deve ser sim, visto que, em referência ao que é explicitado no texto da autora, é necessário que o conceito de ‘comunicação’ seja ampliado: “[...] quem não oraliza - estudantes surdos, estudantes com TEA não falantes/oralizados, estudantes com paralisia cerebral (PC) e outros -” e muitos outros, seriam incapazes de aprender Inglês e/ou se comunicar?

Para essa compreensão do lugar do estudante com deficiência na escola e, logo, da necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas inclusivas na formação de professores, nos amparamos pela Lei nº 13.146, instituída em julho de 2015, intitulada de Lei Brasileira da Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI).

2 LETRAMENTO LITERÁRIO

De acordo com Cosson, Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Ele afirma que não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, como também aponta que o processo do letramento literário se passa pela construção de uma comunidade de leitores e através do compartilhamento de leituras em que há circulação de textos trazendo a ampliação do repertório literário.

Além disso, Cosson e Souza afirmam que:



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON, SOUZA, 2011, p.102 *apud* COSSON, 2006, p. 17)

Já Scheffel discute sobre multiletramentos e letramento literário, ele afirma que os textos literários oferecem ao leitor uma experiência singular de leitura e comenta que a literatura pode contribuir para que os multiletramentos sejam realizáveis e produtivos. Scheffel acredita que “[...] por meio da literatura que se abre a possibilidade de se pensar as funções da linguagem em seus usos sociais e estéticos e as trocas possíveis entre essas esferas da comunicação e expressão humana [...]”. Bem como aponta que a intergenericidade - um gênero que se vale do formato de outro - é um dos principais recursos da literatura, trazemos essa citação do artigo que explica bem a multiplicidade de formas de ler/produzir textos literários e os tipos de textos que iremos trazer na oficina como o conto e o poema.

Com a ampliação dos gêneros textuais produzidos por uma sociedade cada vez mais baseada na escrita, tornou-se comum, entre os autores, valer-se dessa multiplicidade de textos. Assim, o romance é narrado na forma de um diário, a crônica simula uma entrevista, o poema é tirado de uma notícia de jornal, o conto aparece na forma de uma carta. São inúmeras possibilidades, incluindo-se aí a perspectiva de um romance ser construído a partir da colagem de vários gêneros textuais. (SCHEFFEL, 2015. p. 5)

Desse modo, trabalhar com os alunos através dessas ampliações de gêneros, através da literatura, possibilita a eles obterem o entendimento dos efeitos estéticos, do humor, da crítica... em um “único”, porém diverso material literário, que instiga o aluno, que o faz lembrar dos demais tipos textuais que



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

estão ali inseridos, que eles conhecem ou já estudaram sobre o que confirma o fato de que “isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2009. p. 17) podendo assim, “absorver” discursos linguísticos e textuais preparando o leitor para ler “melhor” os discursos sociais que os rodeiam, além de que, através do viés literário, o diálogo de uma obra travada com outra, seja citando uma passagem conhecida, recontando, assistindo ou reescrevendo a partir da obra em questão, desponta sua entrada também pela intertextualidade, em consonância com a diversidade de gêneros, Por isso, “a literatura deve ocupar um papel central na educação linguística, estética e ética de nossos alunos da educação básica” (SCHEFFEL, p. 9).

3 CÍRCULOS DE LEITURA E TRILHAS

De acordo com Pressley (2002), são sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

- O conhecimento prévio - é considerado por vários autores como uma estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor pode ativar conhecimentos.
- Estratégia de conexão - Ativa o conhecimento prévio fazendo conexões com o que está sendo lido. (Relembrando fatos importantes da vida, de outros textos, coisas que ocorreram no mundo, na sua cidade, país). Isso ajuda ao leitor compreender o que está lendo;
- Estratégia de Inferência - é a conclusão ou a interpretação de uma informação que não está explícita no texto (a famosa “nas entrelinhas”). É uma suposição ou informações que não está explícito, fazendo com que o leitor entender várias coisas do texto;
- Estratégia de Visualização - Quando o leitor ler, ele deixa se envolver por sentimentos, sensações e imagens, isso permite que as palavras se tornem ilustrações na mente do leitor;
- Fazer questões ao texto - Auxilia na compreensão do texto, ajuda a aprender com o texto, a perceber pistas dadas pela narrativa que facilita

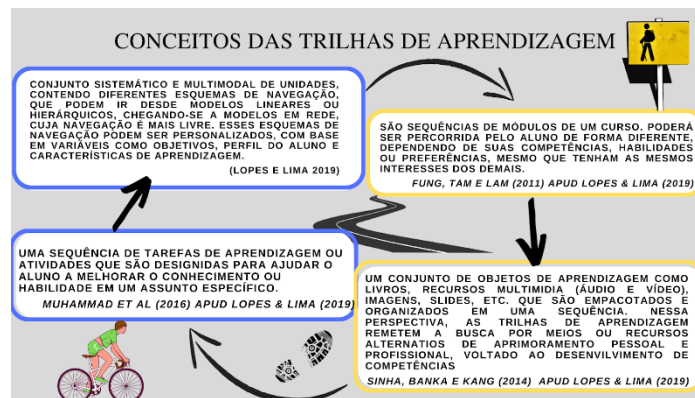
- o raciocínio. O leitor pode fazer perguntas ao texto e elas podem ser respondidas no decorrer da leitura ou pelo conhecimento do próprio leitor;
- Sumarização - Precisa ser sintetizado aquilo que é lido (buscar a essência do texto, separando cada detalhe) elencar o que é mais importante do texto, as ideias principais, aumentando as chances de compreender melhor a narrativa lida;
 - Síntese - Resumir o texto, anotando as principais ideias de um parágrafo ou de um texto (Parafraseando), para explicar melhor a síntese retiramos uma citação do texto de Cosson:

A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto (SOUZA; COSSON, 2011. p.105).

Segundo Girotto e Souza (2010) que destacam como as oficinas de leitura devem seguir esses passos: primeiro acontece uma introdução ao texto seguindo as estratégias acima, depois uma leitura guiada que parte do professor e alunos refletir por meio do texto construindo significados através de uma discussão, em seguida os alunos fazem uma leitura individual (podendo anotar os pensamentos, em post-its) e o professor fazendo uma aproximação com os alunos questionando os achados/pensamentos em relação ao texto, então por último trazendo a compartilhamento/discussão com todos os alunos sobre o texto. Abaixo uma imagem reelaborada pela discente Jessica Lopes com base em Girotto e Souza (2010).



Este grande projeto será dividido em três trilhas¹¹ - A trilha 1 - Afrofuturismo que é a que trabalharei em conjunto com a colega Adriana do Carmo Batista. Para explicar o conceito das trilhas, abaixo segue a imagem sobre alguns conceitos de trilhas de aprendizagem, destacamos que o conceito de Lopes e Lima (2019) que se encaixa melhor com o que estamos propondo para a oficina. Porque ele é multimodal e nos possibilita usar diferentes formas e personalizável.



Fonte: Reelaborado por Jessica Lopes de MUNIZ, Adrielle. DIAS, Aline. BARBOSA, Anabela. CARVALHO, Rafael.
Trilhas de aprendizagem elementos de acessibilidade digital na EaD Amazônica. (2021)

Segundo Lopes e Lima (2019, p. 43), trilhas são um:

Conjunto sistemático e multimodal de unidades, contendo diferentes esquemas de navegação, que podem ir desde modelos lineares ou hierárquicos, chegando-se a modelos em rede, cuja navegação é mais livre. Esses esquemas de navegação podem ser personalizados, com base em variáveis como objetivos, perfil do aluno e características de aprendizagem (LOPES; LIMA. 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está em andamento, pois as professoras em formação estão em campo. Mas nota-se a importância das formas coletivas e colaborativas de trabalhar/ler textos, não apenas em língua inglesa: a multimodalidade nos dá

¹¹ A trilha 2 - Poesias de mulheres negras com a colega Sibebe Rocha e a trilha 3 - Prosa Contemporâneas com as colegas Ayala Santos e Maiara Nunes.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

essa possibilidade de apresentar as variadas formas de abordar um texto e experimentar o método de círculo/oficina de Cosson.

Assim, nesta proposta de oficina encontramos algumas dificuldades frente às professoras formadoras de Estágio Supervisionado: “precisa ter acessibilidade?”, “vocês terão público com essa temática?”, “trabalharão língua?” (na perspectiva da oralidade na língua inglesa). Também tivemos alguns encontros/desencontros no planejamento coletivo, principalmente para conseguirmos entender e os conceitos necessários base para o projeto.

Contudo, tomamos esses desafios e deslegitimações como oportunidades para nos apropriarmos da nossa proposta, a deixar claro o que estávamos propondo e a nos aprofundarmos no aporte teórico para que conseguíssemos nos alinhar aquilo que pretendemos ofertar na oficina. A escrita coletiva do trabalho coletivo com feedbacks complementado com recomendações para deixar o trabalho bem estruturado, principalmente da parte professores orientadores das pesquisas, cujos objetos migram para a ação de ensino e extensão, sempre nos fazem pensar/questionar sobre a proposta, revisando-a, editando-a e produzindo de forma multimodal.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1998)**: Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de maio de 2018.

BRASIL. **LDB (1996)**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 23 de maio de 2018.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 22 de set. 2022.

CABRAL, Leonardo, S. A. **Diferenciação e Acessibilidade Curricular na Educação Superior: Operacionalidades e desafios**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/comunicacao-social/diferenciacao-e->



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

[acessibilidade-curricular-na-educacao-superior.pdf](#)>; Acesso em 20 de set. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011.

LYSTER, R., SAITO, K., SATO, M. **Oral corrective feedback in second language classrooms**. *Language Teaching*, 46(1), p. 1–40, 2103.

FERNANDES, Daniela. **Letramento Literário em interface com multimodalidade: rios que deságuam em outros (dis) cursos**. Universidade de Minas Gerais (UFMG), 2021

BAKER, Mona. SALDANHA, Gabriela. **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. Cap 1. 3ª ed. 2020.

MUNIZ, Adriele. DIAS, Aline. BARBOSA, Anabela. CARVALHO, Rafael. **Trilhas de aprendizagem elementos de acessibilidade digital na EaD Amazônica**. (2021) Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/39152/pdf> Acesso em: 22 de set. 2022.

Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

Glossário Ceale: Letramento literário. Rildo, Cosson, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>

Glossário Ceale: Multimodalidade, Brian. V. Street, *King 's College London - Linguagem e Educação / Perspectiva etnográfica no estudo do letramento como prática social*, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>

SCHEFFEL. Marcos Vinícius. **Multiletramentos e o letramento literário: uma convivência possível?** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2015.



SINAIS-VIVÊNCIAS COMO MODO DE EXPERENCIAR VIVÊNCIAS SURDAS

Maynara Costa de Campos¹²

Ana Lúcia Gomes da Silva¹³

Juliana Cristina Salvadori¹⁴

RESUMO: Este trabalho é um desdobramento da pesquisa de mestrado *Sinais-vivências: o potencial criativo da literatura surda na ressignificação de experiências e narrativas surdas*, desenvolvida no período de 2019 a 2021, pela Universidade Estadual da Bahia. Tal investigação, teve por como proposta compreender o potencial criativo da literatura surda em narrar os diversos modos de ser surdo/surda, tensionando identidades e diferenças nessa construção como singularidade na multiplicidade. Fundamentamos o percurso investigativo em autores e autoras, como: Karnopp (2008), Evaristo (2017), Candido (2002), Hall (2014), Clandinin e Connelly (2000), Carvalho (2019), Deleuze e Guattari (2014). Seu horizonte metodológico se ancorou na abordagem qualitativa, percorreu por atravessamentos das identidades e da diferença, inspirando-se na concepção pós-estruturalista, precisamente, à filosofia da diferença defendida por Deleuze (1997; 1998; 2000; 2006; 2014). Os fundamentos metodológicos foram os preceitos da pesquisa narrativa, tendo como procedimento de análise a própria narrativa à luz de Clandinin e Connelly (2000). Os participantes da investigação foram sujeitos surdos, e para a etapa de produção de dados, utilizamos como dispositivo a proposta de Tertúlias Dialógicas Literárias, as quais intitulamos de *janelas sinalizantes*. Consideramos que esta é uma pesquisa que pode contribuir com a educação numa perspectiva formativa, e nos modos de experienciar à docência, evidenciado a materialidade das experiências e vivências surdas em suas diferenças por meio da literatura surda, proporcionando, portanto, discussões que destacam marcadores das diferenças culturais e linguísticas das pessoas surdas.

¹² Mestra em Educação e Diversidade (PPED/UNEB), Especialista em Libras (UNIBF). Licenciada em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). E-mail: maynaracosta@live.com.

¹³ Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Leitura: Teoria e prática (UESB). Graduada em Letras Vernáculas (UNEB). Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas - DCH/Jacobina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: analucias12@gmail.com.

¹⁴ Doutora na área de Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da (PUC-MG). Mestre em inglês: Estudos Linguísticos e Literários (UFSC). Graduação em Letras Português Inglês Licenciatura Plena (FECILCAM). Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas - DCH/Jacobina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) de Letras Língua Inglesa e Literaturas. E-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Ao compararmos os estudos de Literatura e obras produzidas pela comunidade ouvinte em Língua Portuguesa, constatamos que ainda são incipientes os estudos relacionados à literatura surda, bem como os aspectos envolvidos na sua produção – fato este que está diretamente relacionado à (in)visibilidade e à negação da própria Língua de Sinais, do próprio sujeito surdo em suas diferenças e singularidades.

É nesse contexto, e pela minha implicação enquanto pesquisadora – há 8 anos experienciando a comunidade surda –, que me permiti adentrar nesse recorte dos estudos surdos. Assim, apresentamos uma pesquisa que tensiona o conceito de cultura surda, ampliando a concepção para culturas surdas – no plural, porque reconhecemos a necessidade de desfazer uma aparente hegemonia cultural. Buscamos, de igual modo, capturar a diferença como singularidade na multiplicidade, e o potencial criativo dessa literatura em narrar os diversos modos de ser surdo, pressupondo sinais-vivências. Petronilio (2012), ancorado em Deleuze, considera que “a literatura como potência, é signo da diferença, pois a arte da palavra é a eterna casa de quem testemunha a vida, mostrando seus múltiplos signos, verdades e aprendizados que não são da arte e sim, da própria vida” (PETRONÍLIO, 2012, p. 62).

Motivada pelas questões descritas acima, buscamos, assim, responder à seguinte questão investigativa: Como a literatura surda pode propor, ressignificar experiência e narrativas possíveis nos modos de ser surdo/surda? Considerando essa pergunta de pesquisa, tivemos por objetivo geral compreender o potencial criativo da literatura surda em narrar os diversos modos de ser surdo, com ênfase nas identidades e diferenças dessa construção como singularidade na multiplicidade. Em seus objetivos específicos, pretendeu-se: 1) identificar as marcas culturais da literatura surda e suas implicações para a produção das subjetividades dos sujeitos surdos; 2) ressignificar as experiências de ser surdo/surda em narrativas, atravessadas e atravessantes da literatura surda; 3) registrar as narrativas a partir da literatura surda, a fim de compreender como são narradas as experiências surdas e os diversos modos de ser surdo/a



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

trazidos nessas produções com as suas narrativas, vivências e experiências, historicamente, compartilhadas por esses grupos.

Para cumprir com os objetivos propostos, nos subsidiamos em proposições metodológicas inspiradas no paradigma pós-estruturalista e na pesquisa narrativa, que nos conduziram a compreender a concepção de literatura surda com os sujeitos participantes desta pesquisa, e da mesma forma entender como as diferenças surdas estão sendo narradas nessa literatura, observando se ela tem se mostrado potente em narrar as múltiplas vivências das pessoas surdas.

2 DESENVOLVIMENTO

Tendo como principal objetivo compreender como a literatura surda emerge como diferença nas narrativas diversas sobre ser surdo/a – singularidades na multiplicidade, partimos para uma pesquisa panorâmica de estudos relacionados a essa proposta. Esse levantamento foi realizado no Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A revisão possibilitou identificar que, apesar da sua delimitação, investigando pesquisas entre os anos de 2002 e 2018, verificamos que as mais antigas, apontadas nessa sistemática, ocorreram em 2012, dez anos após a promulgação da Lei 10.436, que regulamenta a Lei de Libras e propõe o fomento das línguas de sinais, bem como dos artefatos culturais construídos pela comunidade surda. Um dado que merece atenção é o fato de que a maioria das pesquisas foram realizadas em instituições da região Sul do país. O que torna ainda mais necessária esta pesquisa.

Outro aspecto relevante, foi perceber que mais de 70% dos trabalhos descritos acima são de autoria feminina, o que nos faz inferir, ainda que de modo genérico, que as mulheres podem estar mais interessadas no tema, embora este universo de amostragem seja pequeno.

Com o levantamento, destaco, em linhas gerais, três considerações que marcam a importância dessa revisão e sustenta a relevância desta pesquisa. O



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

primeiro destaque foi o de ter identificado apenas um trabalho de mestrado profissional que dialogasse de fato com este estudo. Isso nos possibilita questionar o porquê da não aderência a essa temática nessa modalidade, e pensar como as pesquisas em literatura surda têm impactado os espaços educativos em que esses pesquisadores e pesquisadoras estão inseridos/as; a segunda ênfase volta-se para o fato de perceber que as pesquisas, em sua maioria, consideram e marcam em suas escritas o reconhecimento das potencialidades formativas da literatura surda, uma vez que esta traz consigo elementos culturais, linguísticos, históricos e identitários dos sujeitos surdos, que proporciona produção de sentidos e subjetividades que transcendem conceitos marcadamente homogêneos de ser surdo.

O terceiro e último aspecto passível de destaque é a ausência dos tensionamentos sobre as diferenças surdas e culturas surdas, o que nos leva a refletir sobre o porquê da permanência hegemônica de uma única cultura surda e, dessa forma, destaco ser ímpar esta pesquisa, uma vez que se propõe a identificar a literatura surda na sua diferença, compreendendo como essas produções literárias surdas têm narrado as pessoas surdas em suas singularidades, isto é, em seus modos diversos de ser surdo/a.

Numa discussão sobre pessoas surdas é quase improvável não aparecer a expressão pessoas ouvintes. Isso se dá, em razão de um cenário histórico que marca uma relação latente entre o colonizado – surdos – e o seu colonizador – ouvintes –, ou ainda, aquele que é anormal e aquele que é normal, ou aquele que não é capaz e aquele que é... a lista segue longe. Neste trabalho, tensionamos esses binarismos quase que inerentes aos estudos sobre surdez.

Apesar de essas expressões serem utilizadas para fundamentar o contexto histórico, político e cultural das pessoas surdas, consideramos que esse discurso (o tempo inteiro) binário pode fragilizar as concepções de diferença e de diversidade no campo da surdez, além de correr o risco de contribuir para a manutenção dessas hierarquias. Entendemos que agir dessa forma é agir de modo contrário ao pensamento pós-estruturalista e também às concepções dos



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Estudos Culturais que, por um acaso, vêm sendo base teórica de grande parte dos Estudos Surdos.

Traçar perfis surdos a partir de suas narrativas também nos convoca a pensar sobre os discursos universalistas no que se refere à surdez. No cenário atual, urge pensar para além de modelos ideais de ser surdo, os quais tem a “boa” intenção de “libertá-los” de um modelo “ouvintista”, mas os coloca em uma outra prisão de ideais “surdista”. Carvalho (2019) fala de uma “Cultura surda universal monolítica” em oposição a uma suposta cultura universal ouvinte, e segue dizendo que “Em lugar de se moverem em direção ao espaço criativo da produção de novas subjetividades e identidades plurais, optam pela construção romântica de um Povo Surdo escolhido [...]” (CARVALHO, 2019, p. 44). Nesse debate, as concepções pós-estruturalistas entram para nos dizer que:

A ênfase na autoconsciência absoluta, e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes. Em vez da autoconsciência, o pós-estruturalismo enfatiza a constituição inversa do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito (PETERS, 2000, p. 36).

É importante ressaltar nesse trecho a expressão “critérios culturais diferentes”, cuja reflexão aponta para a diferença não como uma oposição binária – o ser surdo como a diferença do ser ouvinte – longe disso. Mas aponta, sobretudo, para a diferença que atua justamente nessa desconstrução binária em detrimento de uma perspectiva filosófica que assume uma posição contrária a qualquer tipo de modelo/lugar/ideal hegemônico de ser.

Na obra *Lendas da Identidade: conceito de literatura surda em perspectiva*, escrito no ano de 2019 pelo professor Luiz Claudio da Costa Carvalho, algumas críticas são feitas em relação à redução das produções literárias surdas aos aspectos utilitários, pedagógicos e ideológicos. Inspirado em concepções pós-estruturalistas, Carvalho (2019) tensiona o caráter hegemônico da cultura surda e como essa universalização do ser surdo acaba se reverberando também na chamada literatura surda. Ao fazer uma crítica aos



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

estudos iniciais sobre a literatura surda, protagonizado pela pesquisadora Lodenir Karnopp, Carvalho (2019) afirma:

A ânsia universalista identitária abstrata é tanta que nem se percebe a impropriedade lógica que se comete quando se argumenta que o registro de algo internacionalizado como a “Literatura Surda” “começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da Libras” (KARNOPP, 2008, p. 1), efeméride Surda tipicamente brasileira, ligada à Lei de Libras 2002 e seus desdobramentos. Ou se supõe que o Brasil é o centro irradiador mundial da universal “Literatura surda” ou o “engano” presente na frase é a fala eloquente da tensão aqui existente entre as pretensões universalistas embutidas no discurso lendário da Cultura Surda [...] (CARVALHO, 2019, p. 42).

Como podemos perceber, o autor põe em questão os discursos, também universalistas, sobre a narrativa histórica da literatura surda no Brasil, considera que muito mais do que ancorados numa perspectiva pós-moderna, os estudos sobre surdez estão mais próximos dos discursos românticos iluministas por considerarem a literatura surda, por exemplo, como um marco nacionalista de conquistas de um Povo Surdo.

Dessa forma, problematizamos essas “asserções de verdade”, tal qual o pós-estruturalismo nos convoca. Não podemos negar as complexidades identitárias e culturais que atravessam as pessoas surdas, tão pouco fomentar esse apagamento das diferenças surdas que percorrem as narrativas literárias produzidas pela comunidade surda.

Tendo em vista as múltiplas concepções a respeito da literatura, cabe a pergunta: por qual vereda caminhamos? Não realizamos um panorama sistemático sobre a história da literatura e seus desdobramentos, mesmo porque este desafio não compõe os objetivos centrais da pesquisa, por isso, fomos diretamente aos pontos.

Em primeiro lugar, não entendemos a literatura como um conceito universal, seria até contraditório, já que nos ancoramos, nesse momento, nos Estudos Culturais e pós-estruturalistas, os quais vão de encontro a qualquer tipo de padrão e estabilidade literária. “A literatura, no sentido de uma coleção de



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe” (EAGLETON, 2006, p. 16). Sendo assim, não partimos de um conceito definido, limitado. Antes, tomamos ciência da pluriversalidade do campo literário, considerando que a partir dessa atenção à diversidade, chegamos à literatura surda.

O segundo ponto reflete sobre a sua finalidade. Não se pretendeu com este estudo dizer para que serve a literatura surda. Essa é uma das críticas levantadas por Carvalho (2019), para ele a literatura deveria ser vista para além de seus servires pedagógicos e afins. O referido autor se apoia em Nietzsche (1993) para dizer que “literatura e artes em geral deveriam servir para não servir a utilitarismo algum [...] literatura serve para ser irredutivelmente literatura, ora.” (CARVALHO, 2019, p. 41). De fato, essa é uma questão relevante, pensá-la unicamente por esse viés, contribui para que passemos despercebidos às potencialidades narrativas aparentes ou silenciadas, além de fragilizar/limitar suas possibilidades de expressão. Sobre isso, portanto, encontramos em Antônio Candido (2002) a proposição que melhor nos representa, a literatura[...] “não corrompe nem edifica, mas, traz livremente em si o que chamamos de bem e mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85).

O terceiro ponto é aquele que atravessa com veemência a problemática desta pesquisa: a literatura que opera como potência, defendida por Deleuze (1997) quando escreveu “Literatura e a vida”. Para ele, dentre outras coisas, “a literatura segue a via inversa, e só se levanta quando descobre sob as pessoas aparentes a potência de um impessoal que de modo nenhum é uma generalidade, mas uma singularidade ao mais alto nível” (DELEUZE, 1997, p. 13). Se posso dizer em outras palavras, a literatura, nesse aspecto, para além de dizer sobre algo ou alguém que já se sabe, condiciona a aparição de um outro algo ou outro alguém que não se sabia, e é nesse ponto que urge potencialidades e devires no campo literário. Deleuze (1997) afirma que:

A literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos retira o poder de dizer Eu (o “neutro” de



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Blanchot). Claro, as personagens literárias são perfeitamente individuadas, e não são nem vagas nem gerais; mas todos os seus traços individuais elevam-nas a uma visão que as transporta para um indefinido, como um devir demasiado poderoso para elas. (DELEUZE, 1997, p. 13)

Foi considerando essa concepção deleuziana que nos importou compreender como a literatura surda tem se mostrado potente em narrar modos de ser uma pessoa surda. “Trata-se, sem sombra de dúvida, de operar a construção de uma bricolagem sobre as relações do sujeito consigo mesmo por meio dos agenciamentos e das linhas de fuga”. (SOLER; KAWAHALA, 2017, p. 7). Suas reflexões conferem a possibilidade de pensarmos, por meio da literatura, diversos modos de ser.

O que se pretende com essa discussão é desconstruir universalismos a respeito da literatura surda. Assim, é indispensável observar, tal qual postula Carvalho (2019), essa imanência de narrativas literárias que constrói um outro tipo de normatividade, entendendo que agir dessa forma é contraditório, uma vez que não se pode falar em diferença à luz pós-estruturalista, e agir de modo binário, produzindo discursos hegemônicos e esvaziados de sentidos.

Sendo assim, neste trabalho, situamos a literatura surda a partir da perspectiva menor, defendida por Deleuze e Guattari (2014). Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior” (DELEUZE, 2002, p. 38). Desse modo, para Deleuze, a literatura menor está relacionada a uma certa minoria que usa, cria e recria a língua fazendo da mesma uma língua maior. Eis o objetivo central- criar, potencializar uma língua menor em que a linguagem não se separa da vida. Partindo do pressuposto que literatura menor se constitui a partir de: uma língua desterritorializada; uma percepção política; e de uma enunciação coletiva, buscamos compreender a literatura surda como:

A literatura que produz uma solidariedade ativa, apesar do ceticismo; e se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e se uma outra sensibilidade (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 27).



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Com isso, forjamos o conceito de literatura surda e trazemos uma outra composição, a qual chamamos de sinais-vivências, um espaço para a produção de agenciamentos coletivos, ou seja, um campo fértil de criação e produção de diferenças, a partir das narrativas de vivências e experiências que atravessam pessoas surdas em suas singularidades. Se constitui um instrumento político, quando oferece condições para a produção de subjetividades que se constituem a partir das tensões e cruzamentos entre raça, gênero, classe, deficiências, status social, relações de poder etc.

É importante ressaltar que esta é uma definição efêmera que nos permitiu dizer neste espaço-tempo, pois, como nos lembra Eagleton (2006, p. 10) “Qualquer ideia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera.” Podemos, a partir dessa perspectiva apresentada, entender como a literatura organiza experiências de luta e resistências políticas, e para além disso, produz identificação, estranhamento, humanização e devires sociais, sendo esta, a expressão de uma literatura menor.

A partir de tais considerações, temos o modo literário conduzido por Conceição Evaristo (2017), cuja literatura representa um movimento de narrativa tomada pela voz do corpo negro feminino, seu ser e existir subalternizados, é, portanto, uma escrevivência, termo cunhado pela própria escritora para dizer como o seu texto ficcional funde escrita e vivência, “essa escrevivência, é tomada como mote de criação justamente da vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo” (EVARISTO, 2017, online).

Esses agenciamentos que compõem a obra de Evaristo aproximam o seu fazer literário da chamada literatura menor, “menor não qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chama grande (ou estabelecida)”. Embora a escrevivência não seja o nosso objeto de discussão no momento, trazemos essa perspectiva



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

visando a ampliação do seu conceito para uma possível narrativa escreviente surda, os sinais-vivências.

Por fim, é pertinente reconhecer o apagamento epistêmico da literatura surda, e mais ainda de uma literatura negra surda, a qual se encontra duplamente marginalizada, devido a sua pouca fomentação dentro da academia e da própria comunidade surda. Por esta razão, ao longo dos nossos encontros, trouxemos poetas negros surdos com o intuito de dar visibilidade e possibilidade de construção de experiências por meio de composições literárias negras surdas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da pesquisa, podemos dizer que foi possível identificar que dentro da literatura surda, assim como nas demais literaturas, há aquela que chamamos de hegemônica, que reproduz padrões normativos de como ser uma pessoa surda, qual seja: aquela que tem por centralidade as línguas de sinais como única forma de comunicação possível entre pessoas surdas e concentra todas as suas competências em suas experiências visuais, esta que nega formas de ser surdo não implicado diretamente com a chamada “língua materna” do “povo surdo”. Além disso, silencia outros atravessamentos sociais de raça, gênero, etnia, deficiência - os quais, por sua vez, são consideravelmente complexas.

Em contrapartida, reconhecemos uma outra narrativa literária surda que acolhe essas outras marcas sociais, que reconhece as vivências de pessoas surdas como plurais e, portanto, singulares. Essa outra literatura dá margem para outras possíveis narrativas surdas, opera na ressignificação de experiências. Denuncia opressões de ordens outras, para além da sua diferença linguística, mas, sobretudo, de ordem sócio-histórica ideológicas. Ela também opera na produção da diferença, por meio de agenciamentos coletivos de criação e reinvenção de si. No decorrer das nossas janelas sinalizantes, essas duas perspectivas aparecerem.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Algumas narrativas apontaram para esse apreço a uma experiência de ser surdo rígida, inflexível, considerada um motivo de orgulho “eu sou assim”, “meu sinal é esse e não mudo”, “essa é a minha identidade surda”. São expressões que vão ao encontro de uma fixação identitária que se caracteriza como uma supressão das subjetividades, em detrimento de uma única forma de pensar, agir e ser. Por outro lado, já caminhando para o fim das nossas tertúlias percebi novos pensamentos acerca desse movimento literário e até mesmo de si, outrora ainda não percebidos.

Essa outra noção literária que faz emergir e considera outras possibilidades de experiências surdas, revela ainda o seu caráter formativo e político. As experiências do outro causam alguma coisa em nós. Como já dito em outros momentos, compreendemos a literatura como um espaço que enseja a produção de narrativas a partir de vivências e experiências do sujeito, as quais reivindicam modos outros de ser e estar no mundo.

Portanto, tenho como consideração a potencialidade de uma literatura escreviente surda, a qual se apresenta como uma interface política, social e transformadora ao narrar modos de ser e estar, sendo uma pessoa surda. Tendo em vista as narrativas, as tensões, as ressignificações, as transformações vivenciadas com a literatura surda, pensamos em sinais-vivências. É uma outra literatura.

Portanto, pensar em sinais-vivências é pensar num termo insubmisso. É uma palavra que indica “aberturas, incícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez” (LARROSA, 2021, p. 75). Por sinais, não estamos fazendo uma relação direta com língua de sinais, mas por marcas/indícios/pistas de uma linguagem/língua outra capaz de narrar vivências abraçadas pelas suas diferenças e singularidades.

Nessa pesquisa, compreendemos que narrar-se é fazer emergir diferenças, nunca numa perspectiva binária, que fixa o sujeito em um outro padrão de ser, mas diferenças que produzem, nada mais nada menos, que outras diferenças, agenciamentos, criações e recriações o tempo inteiro, e é isso



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

que se objetivou evidenciar, uma pluralidade de arranjos culturais possíveis na literatura surda - desterritorializando narrativas universais sobre ser surdo/surda.

4 REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**; seleção apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades Ed.34, 2002.

CARVALHO, L. C da C. **Lendas da identidade**: o conceito de Literatura Surda em perspectiva. Curitiba: Editora e Livraria Appris, 2019.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: Uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EVARISTO, C. **Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural**: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. TVBRASIL, 2017. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>>. Acesso em: 11 de out. de 2020.

KARNOPP, L. B. **Literatura surda**. Florianópolis: Centro de Comunicação e expressão, 2008. Apostila.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1.ed.; 5. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Autêntica, 2000.

PETRONILIO, P. **Literatura, vida e linguagem em Gilles Deleuze**. Revista Guará, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 50-69, jan./jun. 2012.

SOLER, R. D. V.; KAWAHALA, E. **A potência de viver**: Deleuze e a arte. In: Psicologia e Sociedade. Belo Horizonte, v. 29, p. 1-8, 2017.



DESENVOLVENDO UMA CAMPANHA DE RPG PARA ENSINO DE MATEMÁTICA

Tiago Nascimento Lacerda¹⁵

Váldina Gonçalves da Costa¹⁶

RESUMO: O uso de jogos no ensino da matemática vem sendo pesquisado há anos, muitos professores e pesquisadores já apontaram e evidenciaram seus benefícios e possibilidades metodológicas na sala de aula que auxiliam na construção do conhecimento. O jogo se torna muito útil no ensino dos jovens e crianças pelo seu potencial lúdico que envolve os alunos. Uma categoria de jogos que tem um grande potencial lúdico é o Role-playing Game (RPG), um jogo de interpretação de papéis. Com o intuito de contribuir com a exploração do uso de jogos e do RPG no ensino de matemática, a pesquisa está orientada pelas seguintes questões: Como uma campanha de RPG pode ser usada no ensino para introduzir um conceito matemático? E como se dá a construção de uma campanha voltada a esse fim? Pretende-se neste trabalho, criar e descrever todo o processo de desenvolvimento/criação de uma campanha de um RPG Pedagógico voltada para o ensino de matemática, escolhendo uma ambientação, sistema de RPG e conteúdo compatíveis para uma experiência de ensino imersiva e lúdica. Para a realização do trabalho será feito um levantamento de temáticas, conteúdos e sistemas de RPG existentes e será desenvolvida a escrita da narrativa e dos eventos que compõem a campanha, além dos detalhes de roteiros, cenários, personagens, serão descritas as principais tomadas de decisões, as facilidades, as dificuldades e as motivações dos processos que serão incluídos e excluídos da criação da campanha. Espera-se que o produto desta pesquisa, possa servir como um material didático-pedagógico que auxilie no ensino de matemática de jovens e crianças dentro ou fora das salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: jogo; ensino de matemática; RPG Pedagógico; material didático-pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a matemática tem sido foco de muitas discussões no âmbito educacional, principalmente acerca de seu ensino nas escolas brasileiras

¹⁵ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática. E-mail: tnlacerda2000@gmail.com.

¹⁶ Doutora em Educação Matemática, docente dos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática e da Licenciatura em Matemática da UFTM. E-mail: valdina.costa@gmail.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

e de seus resultados insatisfatórios em avaliações externas. O ensino chamado tradicional é um dos fatores mais apontados como um problema recorrente na educação brasileira. Esse conceito está impregnado à ideia e imagem do que é a escola. No ensino tradicional o professor é visto como o detentor do conhecimento e os alunos, que nada sabem, estão ali para aprender os conteúdos passados.

Essa mecanização do ensino de matemática nas escolas de ensino básico, gerada pelo ensino tradicionalista, ajuda a sustentar a ideia errada de que a matemática é uma disciplina focada em decorar e aplicar fórmulas em exercícios e que prioriza a repetição e abstração geral dos conteúdos de matemática como se fossem regras a serem seguidas para realizar cálculos.

Esse tipo de ensino focado apenas em demonstrações e resolução de exercícios é um dos fatores que influencia no afastamento dos alunos da disciplina e, junto com outros fatores, não só desmotiva os alunos quanto à aprendizagem de matemática como pode ser a causa de muitas dificuldades de aprendizagem e aversões à matemática, gerando reprovações, frustrações e até mesmo evasão escolar. Frente a esse quadro (GRANDO, 1995, p.16) destaca que a falta da investigação no ensino da matemática, faz com que o ensino seja mais fraco “É como se o ensino de Matemática estivesse doente, necessitando de reformulações e reestruturações para alterar este quadro”.

Dada essa necessidade de buscar formas diferentes de ensinar e de tornar o aluno parte do seu processo de aprendizagem, surgem diferentes estratégias e metodologias de ensino que passam a ser exploradas e aplicadas nas salas de aula. E entre essas metodologias está a utilização de jogos no ensino de matemática.

2 DESENVOLVIMENTO

O Role-Playing Game, ou RPG, é um jogo de interpretação de papéis em que um grupo de pessoas vivenciam e constroem uma aventura juntos, onde o rumo da história depende das ações e das tomadas de decisão dos jogadores. O RPG é um estilo de jogo antigo criado e popularizado na década de 70 nos



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Estados Unidos, com o lançamento de Dungeons and Dragons (também conhecido popularmente pela sigla D&D), o primeiro jogo/sistema que introduziu o RPG que conhecemos atualmente. A partir dele o conceito de jogo de RPG começou a se expandir e foram criados diferentes tipos, modelos e temas de RPG, tomando uma outra proporção.

O tipo de RPG que apresentamos inicialmente, voltado para a interpretação de papéis, é o TRPG (Tabletop Roleplaying Game) ou RPG de mesa, nele o foco é na construção coletiva de uma história a partir das interpretações e tomadas de decisão dos jogadores, que controlam totalmente os pensamentos e falas dos personagens

No RPG de mesa, existem dois tipos de papéis, o Mestre (ou narrador) e os jogadores. O Mestre do RPG é aquele que conta a história para os jogadores, ele é quem prepara os acontecimentos da história e descreve quais são as consequências das ações tomadas pelos personagens dos jogadores durante a aventura. Já os jogadores são aqueles que vão interpretar os personagens que vão protagonizar a narrativa e são eles que vão definir os rumos da aventura através das suas ações.

No RPG de mesa são utilizados alguns termos específicos, e para que se possa avançar nas discussões sobre esse jogo, é preciso definir alguns desses termos. São eles: Mesa (ou sessão), Campanha, Ambientação (ou temática), Sistema de RPG, Rolagem de dados e testes, Metagaming.

No contexto de uso do RPG no ensino de matemática, Silva (2014) aponta que em diversas ambientações de um RPG, em uma mesma aventura é possível trabalhar diversos conteúdos curriculares e destaca como um diferencial no uso do RPG a cooperatividade dos jogadores em prol do avanço da história e de que mesmo envolvidos no jogo, não há uma vitória ou derrota, a narrativa apenas toma rumos diferentes.

O autor usa o termo RPG Pedagógico, quando o RPG é jogado voltado aos meios pedagógicos e de ensino. No RPG pedagógico, preza-se pelo uso de regras mais simplificadas e um sistema menos amplo e complexo para que o professor não perca tempo tendo que ensinar todas as regras. Também aposta



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

que nesse modelo, o RPG não dá tanto enfoque nos combates, mas sim na investigação e resolução de problemas na campanha.

Portanto, ciente dos potenciais do uso do RPG no ensino, surgem as questões investigativas desta pesquisa que são: Como uma campanha de RPG pode ser usada no ensino para introduzir um conceito matemático a um aluno? E como se dá a construção de uma campanha voltada a esse fim?

Como meu objetivo principal é a criação, descrição e análise de uma campanha de RPG pedagógico, ou seja, não só criarei como também irei descrever todo processo buscando análise como este processo vai acontecendo, suas facilidades, dificuldades, linhas de fuga, os atravessamentos, os acontecimentos.

Para que o objetivo geral seja alcançado, é preciso que os passos dos objetivos específicos sejam seguidos, e são eles:

- Busca pelo sistema ideal: primeiro farei uma busca de todos os sistemas de RPG possíveis para analisá-los e entender qual o ideal para se simplificar e ter uma maior gama de habilidades e características de cunho investigativo e exploratório na criação dos personagens para uma campanha de RPG pedagógico.
- Definição da temática do RPG: escolher qual a melhor ambientação para o desenvolvimento da campanha e do conceito matemático escolhido.
- Definição do conteúdo abordado: dentre as áreas e conteúdos matemáticos, escolher qual será o conceito que se pretende introduzir com o RPG, e que melhor se encaixar com a temática escolhida.
- Criação da campanha: Escrever a narrativa que o RPG seguirá.
- Adaptação do sistema à campanha e da campanha ao sistema.

Primeiramente é preciso pensar que muitos desses jovens não sabem o que é um RPG e como funciona. Por isso não podemos trabalhar com um sistema de RPG muito complexo ou que envolva muitas variáveis e coisas diferentes ao mesmo tempo, pois isso seria uma explosão de novidades de uma vez e poderia até assustar ou desinteressar os alunos.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Teremos então que pensar em um sistema simplificado, que é uma característica do RPG pedagógico assim como definido por Silva (2014), em que podemos realizar uma campanha investigativa e não tenha muitos fatores que não serão utilizados em nossa narrativa. Logo temos dois possíveis caminhos a se seguir: construir um sistema de RPG básico a partir do conhecimento prévio de sistemas e da inspiração em sistemas já existentes ou buscar um sistema já existente e simplificá-lo selecionando as mecânicas que julgar ser mais importantes e úteis para o desenvolvimento do objetivo.

Em ambos os casos é preciso fazer um levantamento dos sistemas de RPG já existentes com o intuito de entender quais as características e mecânicas de jogo presentes em cada um deles. A busca será feita em sites, fóruns e blogs de RPG na internet, a fim de conseguir uma amostra dos livros de regras e futuramente escolher qual será o sistema que tomaremos como norte para o desenvolvimento da campanha.

Com a definição do sistema e das regras que usaremos, é preciso pensar em qual será a temática do plano de fundo (ambientação) que terá a campanha, se será uma fantasia medieval, um cenário futurista, um cenário baseado na atualidade etc. Assim é possível ter uma breve ideia de quais recursos estarão disponíveis para envolver os jogadores durante a história que será desenvolvida e, junto a isso, será feita a escolha do conteúdo matemático trabalhado, que será definido de acordo com o que melhor se encaixar no cenário escolhido. Então, só aí, será possível avançar para a etapa principal do projeto, a criação da campanha.

A criação da campanha é o momento em que será pensado qual será a narrativa que será utilizada para ensinar o conteúdo matemático escolhido. É nessa etapa que serão testados diversos roteiros e ideias para envolver a matemática no RPG. Esse momento será o mais complicado pois terão muitas tomadas de decisão ao mesmo tempo e que precisam ser interligadas e bem relacionadas, para que a história tenha coerência e envolva ludicamente os jogadores de forma que o ensino não fique forçado ou destoante do cenário e da narrativa construída.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

É possível dizer que na criação da campanha será um momento de tentativas e erros até que tudo fique aceitável, por isso terá um tempo bem maior para ser feita em relação a outras etapas. Para auxiliar na criação da narrativa, será utilizado algum referencial que ajude a construir e entender melhor os elementos necessários para uma história bem estruturada e serão explorados trabalhos e campanhas desenvolvidas para o ensino de diversas disciplinas e conteúdos para servir como base e inspiração na construção da campanha.

Após a criação da campanha teremos que fazer os ajustes das jogadas e rumos da campanha para que se adaptar e encaixar com o sistema de RPG escolhido e modificar o sistema de acordo com os desafios e soluções definidos no jogo.

Tendo um sistema, uma campanha e feitos os ajustes, atingimos nosso objetivo de criar a campanha de RPG para o ensino de matemática, por fim resta criarmos um pequeno manual para que aquele que se deparar com o material entenda o que é, como funciona e como pode ser usado. Assim temos que deixar bem explícito todas as regras utilizadas e válidas na campanha do RPG criado, o contexto da campanha e como deve ser lido pelo mestre/professor que o queira utilizar. A interpretação e adaptação cabe a cada usuário de acordo com sua realidade.

Concluindo, a pesquisa terá duas visões metodológicas, primeiro uma metodologia de levantamento para identificar materiais e livros de sistemas de RPG já existentes, conhecer trabalhos semelhantes para inspiração e levantar obras que explicitem sobre a criação e elementos fundamentais da narrativa na língua portuguesa.

Por fim a pesquisa terá uma metodologia de cunho descritivo, onde todo esse processo de criação e adaptação será descrito e justificado durante o trabalho, tendo então um registro de quais foram as ideias, critérios e conceitos presentes nas tomadas de decisão que levaram à criação de uma campanha de RPG para o ensino de matemática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Espera-se que a criação, descrição e análise de uma campanha de RPG pedagógico, bem como toda descrição do processo possa contribuir para que outras pessoas possam o utilizar no contexto da educação básica. Seja como exemplo na criação de outras campanhas em diferentes contextos, ou para a utilização e aplicação da campanha desenvolvida como estratégia e metodologia de ensino a um grupo de alunos ou em salas de aula.

4 REFERÊNCIAS

CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no ensino de matemática.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Habilitação em Licenciatura) - Departamento de Matemática - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GRANDO, Regina Célia. **O Jogo suas Possibilidade Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Departamento de Metodologia de Ensino - Subárea: Matemática - UNICAMP, Campinas, 1995.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.* São Paulo: Ed. Perspectiva, 5ª ed., 2007.

JÚNIOR, José Lotúmolo; MILL, Daniel. Reflexões sobre as Metodologias Ativas como abordagem pedagógica no contexto brasileiro. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, RS, v. 25, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil.* São Paulo: Pioneira, 1994.

OLIVEIRA, Arthur Barbosa de. **Reflexões acerca do roleplaying game (RPG) na educação:** revisão de literatura e outros desdobramentos. 2019. Dissertação (Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em 15 Educação) - Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas, 2019.

SILVA, Felipe Queiroz da. **Usando RPG no ensino da Matemática.** 2014. Dissertação (PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas, Juiz de Fora, 2014.



APLICATIVOS DE REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA APLICADAS NO ENSINO BÁSICO: REVISÃO SISTEMÁTICA

Breno de Sá da Silva¹⁷

Váldina Gonçalves da Costa¹⁸

RESUMO: A presente pesquisa retrata a escrita de um projeto de pesquisa de um discente do curso de Licenciatura em Matemática para fins de construção do Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. O tema aqui pensado é pautado na utilização de celulares que vem ascendendo nesta nova era tecnológica, tendo como opções vários softwares e aplicativos elaborados e estruturados para área educacional, desde calculadoras até aplicativos de interação, alteração e junção de realidades. Neste trabalho pretende-se discutir sobre a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA) no ensino de geometria. Desta forma, a principal questão que orienta a pesquisa é: Como a RV e a RA estão sendo utilizadas na educação básica para o ensino de geometria? Tendo isso, por meio de uma revisão sistemática em quatro plataformas de banco de publicações de trabalho serão analisadas, sendo elas: Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; Brasil Scientific Eletronic Library Online -SciELO; e por fim, Google Acadêmico e, por meio dos descritores: “Realidade Virtual AND Matemática”, “Realidade Aumentada AND Matemática”, Realidade Virtual AND Geometria” e “Realidade Aumentada AND Geometria”; pretende-se analisar como a RV e a RA estão sendo utilizadas na área da educação básica para o ensino de geometria. Espera-se que o levantamento destas práticas pedagógicas possa ser utilizado pelos docentes da educação básica, contribuindo para diminuir a defasagem geométrica que é registrada ao longo do tempo. Além disso, esta análise poderá contribuir para um maior uso destas ferramentas na escola básica, tentando dinamizar o ensino e torná-lo um pouco mais interativo.

PALAVRAS-CHAVE: Realidade Aumentada. Realidade Virtual. Ensino de Geometria. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

¹⁷ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática, integrante do Programa de Educação Tutorial (PET) Ciências da Natureza e Matemática e docente da Educação Básica. E-mail: brenosilva099@gmail.com.

¹⁸ Doutora em Educação Matemática, docente dos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática e da Licenciatura em Matemática da UFTM. E-mail: valdina.costa@gmail.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Com o passar do tempo, em específico após a terceira Revolução Industrial nos séculos XIX e XX foi possível observar o grande avanço nas áreas tecnológicas e tecnocientíficas que alastrou para grande parte do mundo. Podemos notar que esse avanço trouxe melhoria, praticidade e agilidade nas mais vastas áreas, podemos observar esse avanço observando a evolução dos aparelhos celulares na última década. Conseqüentemente, todas as outras áreas também puderam ser pensadas utilizando tecnologia, seja no meio industrial, no meio cinematográfico, nos campos da saúde, e no meio educacional não foi diferente.

O uso de aparelhos celulares está sendo inserido cada vez mais nas casas da sociedade, e esse feito está causando um reflexo direto dentro dos ambientes escolares. Por indução, pensar nessas ferramentas como aliadas da educação se torna inevitável, em consonância com Moran, (2007, p. 8),

Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes.

Reafirmando Moran, documentos orientadores como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos alertam para a necessidade de se inserir e no processo de formação o desenvolvimento da criança para que ela seja capaz de utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (GALAN, 2014.). Neste trabalho em específico, conhecimentos relativos à matemática, em especial, ao ensino de geometria.

Os conceitos geométricos são ensinados desde a Educação Infantil na escola básica e a informática educativa, às ferramentas de geometria dinâmica, os estudos on-line vêm sendo utilizados pelo

A metodologia deste trabalho partirá de um levantamento bibliográfico de algumas plataformas/bancos de dados, observando de que forma a RV e RA estão sendo utilizadas na educação básica para o ensino de geometria. Parte-



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

se do pressuposto de que os trabalhos ainda são poucos, dada a dificuldade em muitas instituições de ensino com o uso das tecnologias digitais.

O interesse de pesquisa sobre esse tema se dá pelo nível de defasagem no campo da geometria que vem sendo mostrado no campo educacional, como citado abaixo,

o abandono do ensino de Geometria se deveu ao desenvolvimento da matemática, que teria supostamente se tornado desnecessário, ou à conclusão de que sua contribuição para a formação do aluno não é importante (PAVANELLO, 1993, p. 8).

Pavanello e outros autores já descreve o descaso com a geometria junto com a defasagem, ainda há autores que acredita que o problema se encontra no processo de formação do próprio docente, como reforçado que além de toda a dificuldade em relação ao tempo para a aplicação dos conteúdos de geometria, que a outra dificuldade em relação ao ensino reside na formação do professor (NACARATO; PASSOS, 2003), ainda deficitária para se ensinar geometria.

Tendo isso, pensando na utilização dos softwares de realidades virtuais e aumentadas, este trabalho buscará compreender: Como a RV e a RA estão sendo utilizadas na educação básica para o ensino de geometria?

E para auxiliar no processo de compreensão, o trabalho buscará analisar como a RV e a RA estão sendo utilizadas na educação básica para o ensino de geometria, norteando-se em mapear as produções acadêmicas sobre a RV e RA para o ensino de geometria e identificar nos trabalhos como a RV e a RA foram utilizadas pelos autores dos trabalhos encontrados nas plataformas.

2 DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento do tema, é necessário a compreensão do que é Realidade Virtual, Realidade Aumentada e como elas acontecem no ambiente de ensino. Compreenderemos como Realidade Virtual a definição proposta Kirner (2011), que compreende RV como uma interface computacional que permite ao usuário interagir em tempo real, em um espaço tridimensional gerado por computador, usando seus sentidos, através de dispositivos especiais.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Na compreensão de Realidade Aumentada, seguiremos em consonância com Kirner e Siscoutto (2007), que traz a ideia de que a RA é uma melhoria do mundo real com textos, imagens, objetos virtuais gerados por computador, podendo ser o enriquecimento do mundo real com informações virtuais (imagens dinâmicas, sons espaciais, sensações táteis etc.) geradas por um computador em tempo real e devidamente posicionadas no espaço 3D, percebidas através de dispositivos tecnológicos. Com isso, a pesquisa carregará um viés qualitativa, pois não utilizaremos métodos nem técnicas estatísticas para seu desenvolvimento, ou seja,

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, p. 20)

O foco da pesquisa são as produções realizadas sobre a RV e RA no ensino de geometria e para tanto serão utilizados artigos, dissertações e teses já realizados a fim de se atingir o objetivo proposto. Assim, o desenvolvimento desse projeto será feito por meio de uma revisão sistemática que consiste numa revisão que visa responder a uma pergunta específica, utilizando métodos explícitos e sistemáticos com a intenção de identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e a partir dos dados do estudo, analisá-los (CASTRO, 2010).

O uso de softwares de realidade aumentada e realidade virtual aplicada na educação é um trabalho recente, onde as publicações e trabalhos acerca da temática são escassas, principalmente, quando restringimos à matemática e à geometria. Por esse motivo, o trabalho será desenvolvido sem limitações de tempos ou recortes temporais, tentando abranger e acolher o maior número de publicações possíveis.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

Para o levantamento dos trabalhos, serão utilizados quatro bancos de publicações de trabalhos acadêmicos, sendo eles: 1) Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; 2) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; 3) *Brasil Scientific Eletronic Library Online* -SciELO; e por fim, o 4) Google Acadêmico.

Utilizaremos como mecanismo de busca alguns descritores que englobam publicações tanto de realidade virtual quanto aumentada com a matemática e geometria. São eles: “Realidade Virtual AND Matemática”, “Realidade Aumentada AND Matemática”, “Realidade Virtual AND Geometria” e “Realidade Aumentada AND Geometria”. Inicialmente para identificar os trabalhos que atendem ao problema de pesquisa proposto, vamos ler os resumos e se necessário o texto completo. Posteriormente, fazer um quadro identificando-os (nome, autor, ano, instituição, nível).

Em seguida, iniciaremos a leitura minuciosa dos trabalhos identificando como os autores trabalharam com a RV e a RA no ensino de geometria. Estes dados serão colocados em um quadro e a partir deles vamos elencar as diversas abordagens, analisá-las à luz do referencial teórico proposto e posteriormente, disponibilizar o material para os docentes da educação básica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o levantamento dessas práticas pedagógicas sobre a Realidade Virtual e a Realidade Aumentada no ensino de geometria, possa ser utilizado pelos docentes da educação básica, contribuindo para diminuir a defasagem geométrica que é registrada ao longo do tempo. Além disso, esta análise poderá contribuir para um maior uso destas ferramentas na escola básica, tentando dinamizar o ensino e torná-lo um pouco mais interativo.

4 REFERÊNCIAS

CADATTO, M. E.; PAVANELLO, R. M. O Processo de Inserção das Geometrias Não Euclidianas no Currículo da Escola Paranaense: A Visão dos Professores Participantes. **Bolema**, 2014.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

CASTRO, A. **A Revisão Sistemática e Meta-análise**. Disponível em: <http://www.metodologia.org>. Acesso em 15 de maio de 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber – Elementos para uma teoria**. ARTMED. Porto Alegre, 2013.

GALIAN, C. V. A. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. *Cadernos de pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 648-669, 2014.

KIRNER, C. **Realidade Virtual e Aumentada**. 2011. Disponível em: <http://www.realidadevirtual.com.br>. Acesso em: 15 mai. 2022.

KIRNER, C.; SISCOOTTO, R. **Realidade virtual e aumentada: conceitos, projeto e aplicações**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papyrus Editora, 2007.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. **A geometria nas séries iniciais: uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores**. São Carlos: EdUFScar, 2003.

PAVANELLO, M. R. **O abandono do Ensino de Geometria: uma visão histórica**. dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1989.

PAVANELLO, R. M. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. *Zetetiké*, v. 1, n. 1, 1993, p.8.

SENA, Rebeca Moreira; DORNELES, Beatriz Vargas. Ensino de Geometria: Rumos da Pesquisa (1991-2011) Teaching Geometry: Research Directions (1991-2011). *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 8, n. 1, p. 138-155, 2013.

SILVA, D. et al. Realidade virtual aumentada aplicada como ferramenta de apoio ao ensino. *Tecnologias em Projeção*, v. 2, n. 1, 2011.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Apostila de metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2005.

VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. **Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias: Universidade UNIGRANRIO, 2016.



ANTAGONISMOS E NECESSIDADE DE INFORMAÇÃO NO COLEGIADO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Joselito Manoel de Jesus¹⁹

Fernanda Maria Melo Alves²⁰

RESUMO: A identificação dos antagonismos é fundamental para a identificação das necessidades de informação pelos professores, pois dessa forma torna-se mais provável a busca, localização, avaliação e utilização da informação para orientação das decisões mais inteligentes e eficazes que efetivarão a práxis organizacional do Colegiado de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia. Este trabalho objetiva entender como a identificação das necessidades de informação pode contribuir para a incorporação dos antagonismos na produção/transformação da formação inicial dos professores em Geografia, produzindo emergências. A investigação é qualitativa, *faz revisão bibliográfica de 5 artigos* da autoria de professores desta licenciatura, seguida de análise de conteúdo e da organização dos dados obtidos. Os resultados apontam possibilidades promissoras entre a identificação dos antagonismos pelos professores e professoras, suas propostas e as necessidades de informação que daí decorrem, requerendo a competência em informação para orientar as melhores decisões que constituirão a práxis organizacional do CLG, desde que abordem o antagonismo numa visão de conjunto, que englobe os níveis locais, regionais, nacionais e globais na constituição desses antagonismos.

1 INTRODUÇÃO

Antagonismos existem em todas as formas de existência. São expressões da entropia que caracterizam a existência de todas as coisas. Por umas perspectivas teóricas eles são previstos e evitados ou contornados através de estratégias, políticas, normas, métodos e técnicas que orientam as ações. Por outras, como a teoria da complexidade, os antagonismos são incorporados à práxis organizacional do ser com a concorrência e a complementaridade, e é esta abordagem que guiará a percepção que orienta este trabalho.

Com o Colegiado de Licenciatura em Geografia (CLG) não é diferente: a práxis organizacional deste colegiado propõe e produz mudanças em sua forma

¹⁹ Universidade do Estado da Bahia, (UNEB). E-mail: joselitojoze@gmail.com.

²⁰ Universidad Carlos III de Madrid (UC3M). E-mail: fmelo2@hotmail.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

curricular e didático-pedagógica em função dos antagonismos externos e internos que desafia a sua existência, requerendo suas competências em informação e, quando faz isso, ele busca informação, utiliza, produz conhecimento que, por sua vez, constitui-se em nova informação que, se devidamente guardada, pode ser recuperada por outros indivíduos, grupos e instituições a fim de resolver problemas semelhantes.

Em função disso, este trabalho tem como objetivo entender como a identificação das necessidades de informação pode contribuir para a incorporação dos antagonismos na produção/transformação da formação inicial dos professores em Geografia, produzindo emergências.

Para isso, identificamos bibliografia coerente com os propósitos desta investigação de natureza qualitativa. Fez-se revisão bibliográfica de 5 artigos da autoria de professores desta licenciatura em Geografia, retirados de uma coletânea. Seguiu-se a leitura analítica deste corpus documental com a organização dos dados obtidos. Os resultados apontam possibilidades promissoras entre a identificação dos antagonismos pelos professores, suas propostas e as necessidades de informação que daí decorrem, requerendo a competência em informação para orientar as melhores decisões que constituirão a práxis organizacional do CLG. Espera-se que as informações produzidas possam ser de relevância para outros indivíduos, grupos e instituições que compreendam a importância da incorporação dos antagonismos em suas dinâmicas organizacionais na perspectiva da complexidade no exercício de suas competências, destacando-se a competência em informação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na Teoria da Complexidade, a existência de um ser explica-se em função de uma práxis permanente, na qual o fim reproduz o recomeço (recursão), formando um circuito que abarca a complementaridade, o antagonismo e a concorrência, principalmente quando esse recomeço é obtido através da gestão da informação. Portanto, tudo pode ser tratado numa dialética na qual o



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

antagonismo e a complementaridade geram constantemente a necessidade de se produzir um estado estacionário precário, mas persistente.

O estado estacionário, segundo Morin (2016, p.231), é “a principal característica de qualquer organização ativa”. É um estado que se equilibra no desequilíbrio, que se estabiliza na instabilidade, que exige uma incorporação permanente de elementos instáveis numa unidade estável e, por isso mesmo, complexa. A incorporação do desequilíbrio e da instabilidade no sistema, sem anulá-las, exige da organização ativa o reconhecimento preciso de suas necessidades de informação que, por sua vez, requer a identificação e a interpretação correta da natureza e da abrangência dos antagonismos que a desestabiliza.

As reuniões do CLG são movidas por competências organizacionais, informacionais, comunicacionais e outras, que orientam a práxis na produção-de-si, que “[...] é o processo retroativo/recursivo que produz o sistema, e que o produz sem interrupção, num recomeço ininterrupto que se confunde com sua existência” (MORIN, 2016, p.230). Assim, os antagonismos geram desorganizações que requerem reorganizações que produzem novas desorganizações, num circuito que se retroalimenta e constitui o fluxo vital da organização ativa que é o referido colegiado.

A American Library Association (ALA, 1989) considera “[...] que um indivíduo com competências informativas deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter capacidades para a localizar, avaliar e usar de forma eficaz”. Portanto, a incorporação inteligente dos antagonismos, com as concorrências e complementaridades é efetuada através da competência em informação (*information literacy*). Tal processo guia uma práxis pedagógica na permanente produção-de-si, que culmina na formação de professores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Que antagonismos são identificados pelas professoras e pelos professores e como concebem, interpretam e agem diante desses antagonismos produzidos na contemporaneidade em relação à sua prática docente? E como

isso está associado com a necessidade, busca, seleção e uso da informação em suas atividades docentes? São questões que se passarão a refletir ao examinar-se o quadro 1.

Quadro 1: Antagonismos no ensino da Geografia e propostas dos professores do CLG

ARTIGOS	ANTAGONISMOS	PROPOSTAS
1 – Ensino de Geografia: vários contextos e diferentes linguagens para a prática pedagógica.	Geografia Acadêmica versus Geografia Escolar	Romper a visão fragmentada e descontextualizada do mundo através do ensino da Geografia explorando diferentes linguagens
2 – Abordagens do espaço urbano no ensino da Geografia	Redução da aula ao livro didático com raras contextualizações e problematizações	Investigar em fontes diversas: órgãos do governo, mídias, local; Partir do espaço vivido do estudante como um livro aberto; Iniciar o estudo do espaço geográfico pelo espaço urbano como caminho de inovação
3 – Geografia Física, educação e desastres: por uma abordagem integrada	Abordagem fragmentada dos problemas ambientais e eventos naturais	Adotar postura metodológica que conceba a dinâmica interconectada e complexa do meio natural e social, para compreender o sentido sistêmico do espaço geográfico por uma análise integrada, através da Geografia Física
4 – Lugar e território epistemológico do componente curricular Geografia no Ensino Médio: uma problematização.	Deslocamento do conhecimento geográfico para a periferia do currículo do Ensino Médio, colocado como componente curricular optativo pela MP 746/2016; Dificuldade dos estudantes de se apropriarem da linguagem matemática e áreas afins	Apropriação das pesquisas que demonstram o papel fundamental da Geografia para propiciarem uma leitura reflexiva, crítica e realista do mundo
5 – Currículo, construção social e a formação do professor de Geografia	Organização curricular pela disciplinaridade; Indiferença da universidade e da escola em relação à cultura popular e à cibercultura em suas estruturas curriculares	Cuidar da “saúde organizacional” de escolas e universidades; Utilizar o saber docente como vetor que incorpore ao currículo em ação os valores socioculturais e as questões afetivas e simbólicas da cultura local e contemporânea

Fonte: Livro – Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente (2018)

Com a análise do quadro 1 identifica-se que a maioria dos antagonismos apresentados pelos professores do CLG/DCH IV, são de origem interna à própria



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Geografia. O único antagonismo externo apresentado neste quadro foi o da reforma curricular do Ensino Médio. Isso sugere algumas pistas para a compreensão do que influencia a priorização das necessidades informacionais dos professores do CLG, primeiro passo da competência em informação destes.

As propostas docentes apontam para necessidades de informação que surgem em função de colocar o livro didático como mais uma fonte de informação, e não a única nem a central, investigando em fontes diversas; abordar o ensino da Geografia através de diferentes linguagens: cinema, literatura, teatro, música, gibis, Google Earth, mapas, cartas etc.; adotar postura metodológica que conceba os fenômenos ambientais de modo sistêmico, considerando as influências das ações antrópicas no processo etc.

Tais propostas relevantes nos indicam os avanços da identificação de suas necessidades de informação para os passos seguintes que constituem a competência em informação – localizar, avaliar e usar de forma eficaz a informação – transformando “o cru em cozido” ao produzir estados estacionários incorporando antagonismos de modo coletivo e coordenado na práxis organizacional do CLG.

Uma das pistas aponta para a preocupação dos professores com o ensino da Geografia em si, suas dicotomias, sua abordagem didático-pedagógica, seus procedimentos e recursos mediadores, postura metodológica do professor, associação da pesquisa com o ensino e o cuidado com a gestão institucional.

Assim, a identificação dos antagonismos aponta para outro antagonismo. Pode-se também deduzir a falta de envolvimento dos professores com as associações regionais e nacionais da Geografia – Associação de Geógrafos do Brasil (AGB); Encontro Regional de Práticas de Ensino da Geografia (EREPEG); Fórum Nacional de Formação de Professores de Geografia (NEPEG) – no sindicato da categoria – Seção Sindical dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia (ADUNEB).

A falta de participação e envolvimento com as produções desses encontros e associações pode contribuir para que os professores percam a



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

capacidade de associar os antagonismos internos com os antagonismos externos, perdendo a visão de conjunto e de contexto dos problemas.

Algo, porém, a se levar em conta é que as professoras e os professores do CLG não ficam a dever em termos de preocupação temática com as discussões nacionais no âmbito do ensino da Geografia, o que indica sintonia com o debate nacional a respeito disso. A crítica incide sobre o encerramento da reflexão no âmbito do próprio CLG e na dimensão do ensino.

Nunes e Lima (2018) afirmam que “[...] nas vezes em que a geografia escolar passou por mudanças, as motivações não estiveram ligadas a seu próprio campo acadêmico”. Tal realidade exige que a Geografia ponha suas próprias questões e articule-as à rede no tecido de sua ação no mundo, para situar-se na vanguarda das mudanças com suas pautas específicas no cenário amplo da dinâmica do seu território epistemológico.

Logo, antagonismos e concorrências podem se transformar em complementaridades se o movimento recursivo dessa práxis abordar o fluxo das produções individuais em organização produtiva que contribua para o todo formado pela coletividade, sugerindo a ampliação temática e a inter-relação dos antagonismos internos ao ensino da Geografia com os antagonismos externos que o contexto político apresenta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão acima percebe-se como os professores concentram suas preocupações nos antagonismos internos, o que talvez indique uma falta de envolvimento nas associações regionais e nacionais de sua categoria profissional e de seu campo de conhecimento geográfico. Isso requer uma abordagem dos antagonismos por uma visão de conjunto, em diferentes escalas: local, regional, nacional e global, muito embora estejam sintonizados com as temáticas que envolvem o debate nacional do ensino da Geografia.

Suas propostas são coerentes com os antagonismos identificados e, se efetivadas, ampliam as necessidades de informação através de mudanças nas abordagens epistemológicas, didático-pedagógicas e metodológicas,



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

diversificando e ampliando as fontes de informação da Praça da Bandeira ao Google Earth, com a utilização de diferentes linguagens, sotaques, olhares e percepções vividas que os professores e estudantes apresentam e constituem ricas possibilidades curriculares que incorporam as contribuições do contexto cultural e culminam em suas próprias formações.

5 REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential committee on information Literacy: final report.** Washington, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em 14 de set. 2022.

ARAÚJO, Joseane Gomes de. Abordagens do espaço urbano no ensino da Geografia. In: NUNES; Marcene D. dos Reis; SANTOS, Ivaneide S. dos; MAIA, Humberto C. Araújo. (orgs.) **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente.** – Salvador, Eduneb, 2018.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza.** Trad. Ilana Heineberg. – Porto Alegre: Sulina, 2016.

NOVAIS, Marcos Paulo Souza. **Geografia física, educação e desastres: por uma abordagem integrada.** In: NUNES; Marcene D. dos R.; SANTOS, Ivaneide S. dos; MAIA, Humberto C. (orgs.). **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente.** – Salvador, Eduneb, 2018.

NUNES, Jaci Bandeira Almeida; LIMA, Josianne da Silva. Lugar e território epistemológico do componente curricular Geografia no Ensino Médio: uma problematização. In: NUNES; Marcene D. dos R.; SANTOS, Ivaneide S. dos; MAIA, Humberto C. (orgs.). **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente.** – Salvador, Eduneb, 2018.

NUNES, Marcene Denys dos Reis. Currículo, construção social e a formação do professor de Geografia. In: NUNES; Marcene D. dos Reis; SANTOS, Ivaneide S. dos; MAIA, Humberto C. Araújo. (orgs.) **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente.** – Salvador, Eduneb, 2018.

NUNES; Marcene D. dos R.; SANTOS, Ivaneide S. dos; MAIA, Humberto C. A. Ensino de Geografia: vários contextos e diferentes linguagens para a prática pedagógica. In: NUNES; Marcene D. dos R.; SANTOS, Ivaneide S. dos; MAIA, Humberto C. (orgs.). **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente.** – Salvador, Eduneb, 2018.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS

Helga Porto Miranda²¹

RESUMO: O foco deste trabalho é apresentar uma reflexão a respeito da formação dos profissionais da educação, que desenvolvem a função de coordenadores pedagógicos, atuando nos anos finais da educação básica, a partir de suas necessidades formativas. Numa perspectiva colaborativa, levantou-se as necessidades formativas destes coordenadores e foi construída uma proposta formativa que contemplasse seus anseios, desafios e necessidades. A pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa-formação. Os instrumentos utilizados foram os encontros reflexivos. Os fundamentos são de Gatti (2009), Ibiapina (2005, 2008), Imbernón (2005, 2016). Considera-se que a formação se configurou como espaço de troca, partilha de experiências, vivências, construção de conhecimentos, respeito das infâncias e educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Coordenadores; Anos Finais; Necessidades formativas.

1 INTRODUÇÃO

A formação dos coordenadores pedagógicos, tem sido uma das fragilidades no sistema de ensino da educação básica. Estes profissionais atuam além da gestão, na formação continuada dos professores, articulando o currículo, o planejamento e a sua viabilização no contexto da escola e da sala de aula.

Pensar a função pedagógica e sua articulação frente à escola, a gestão e as relações de ensino e aprendizagens, é pensar uma proposta formativa, que contemple as necessidades formativas dos sujeitos e as demandas que emergem do cotidiano. O presente trabalho acompanhou a formação e supervisão do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, que

²¹ UNEB. E-mail: helgaportopc@gmail.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

atuam nos anos finais da educação básica (6º aos 9º anos), no município de Miguel Calmon/Ba, nas escolas da sede e zona rural.

Apresentamos como objetivo principal formar os profissionais que atuam na função de coordenadores, no que se refere a sua função, o currículo, a construção do Projeto Político Pedagógico e principalmente a sua atuação na formação dos professores e articuladores da comunidade escolar e local.

Aconteceu com a parceria da Secretaria municipal de educação, onde atuamos na formação destes profissionais, contribuindo assim com a articulação Universidade X educação básica e principalmente formando os coordenadores pedagógicos, contribuindo com a melhoria da educação. Apresentamos como objetivos iniciais da pesquisa formação: identificar as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais; construir uma proposta de encontros reflexivos juntos com os coordenadores; desenvolver a formação para o tripé: Currículo X Gestão X Formação de professores;

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, tipo pesquisa formação. Consistiu no trabalho de campo, em que planejamos encontros reflexivos com os coordenadores das escolas e planejaremos o trabalho de formação e de intervenção. Realizamos encontros com coordenadores das secretarias municipais de educação, vinculados aos anos finais da educação básica, para discussão e proposição de programas de formação continuada. Seguimos alguns passos:

1. Levantamento dos dados referentes aos coordenadores buscar-se-á saber o número, a localização, o tempo de atuação, mobilidade e outras informações disponíveis nos bancos de dados ou documentos oficiais;
2. Definimos junto com os coordenadores e supervisores os passos para realização do trabalho colaborativo. A partir dos encontros reflexivos com os profissionais, para conhecimento dos processos de formação continuada e posteriormente, definição de ações conjuntas como encontros reflexivos, construção coletiva de sequências didáticas para a formação e elaboração de casos de ensino.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

Esta proposta foi construída com os coordenadores a partir das necessidades formativas apontadas por eles, dos que nos apontam a avaliação diagnóstica e os dados do censo e IDEB. E assim constituímos um espaço e tempo para a formação, a partir das necessidades formativas dos profissionais da educação envolvidos, que tinham a formação em Licenciatura em matemática, letras, geografia, história, pedagogia, dentre outros. Todos formados pela Universidade do Estado da Bahia.

Organizamos de forma coletiva e colaborativa da proposta formativa e do cronograma de encontros (Data, local, horário e temáticas abordadas). E a partir daí realizamos a formação, que aconteceu de março a outubro de 2022, de forma presencial, quinzenalmente.

As temáticas, apontadas como necessidades pelos coordenadores pedagógicos, para a sua formação e dialogada em nossos encontros formativos, foram: Normativa a respeito do trabalho do Coordenador Pedagógico; A função e atividades do Coordenador Pedagógico; BNCC; Currículo do município de Miguel Calmon/Ba e do Estado; Plano de ação do Coordenador Pedagógico, enquanto gestor.

A formação dos coordenadores pedagógicos do município, faz-nos refletir a função deste profissional, frete ao contexto educacional, enquanto um formador dos seus pares. Assim apresentaremos a relevância da formação continuada destes profissionais.

2 DESENVOLVIMENTO

Os coordenadores pedagógicos que atuam nas redes municipais e/ou estadual de ensino, normalmente não tem uma formação específica. Os que cursam a licenciatura em pedagogia, ainda participam de um componente curricular: Coordenação Pedagógica (60hs). No entanto, os coordenadores que atuam nos anos finais da educação básica, normalmente são especialistas, que não detém formação específica, para assumir a função. E assim, se deu neste contexto, os profissionais, não tinham nenhuma formação, que desse suporte,



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

para desempenhar suas ações pedagógicas. Assim, realizavam mais as ações de gestão, que pedagógica.

Nesta realidade a formação continuada traz novas questões da sua ação no contexto e torna-se fundamental compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, permitindo-nos refletir sua ação e articular novos saberes na construção pedagógica.

E, no caso desta pesquisa, aborda-se uma formação que contemple os desafios da coordenação pedagógica no contexto de sua prática nos anos finais da educação básica. Para Imbernón (2010, p. 75), a formação continuada contribui à medida que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente, e esta apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Buscamos construir uma proposta formativa a partir das necessidades formativas, apontadas por quem está no contexto da prática, na ação da coordenação, no que se relaciona ao planejamento, as questões da gestão pedagógica e da formação dos professores. A partir de suas vivências e experiências, partimos das necessidades formativas que emergem a partir de práticas, da sua ação frente a realidade. Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 01), nos aponta que:

Se considerarmos que as necessidades se expressam através de problemas, dificuldades, carências que se revelam no decurso da acção docente, então as necessidades de formação contínua são perspectivadas por quem as avalia como objectivas, evidentes e de fácil identificação. Porém, se considerarmos que as necessidades de formação decorrem das dificuldades, dos problemas, das carências e também dos desejos e interesses que os professores sentem relativamente ao ensino, passam a ser entendidas como "realidades" subjectivas, mutáveis e dinâmicas. As necessidades, nesta perspectiva, são sobretudo constructos interpretativos que os professores vão manifestando quando estabelecem mediações entre os constrangimentos que sentem na prática e os desejos



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

que têm (NIXON, 1989) e, neste caso, associam-se ao desejo de um maior desenvolvimento profissional.

Assim, as necessidades emergem da prática, da construção da práxis. Ou seja, as necessidades emergem da prática, mas não se encerram nelas. E assim, pensamos a formação permanente dos profissionais da educação.

Para realizar o mapeamento das necessidades formativas, foram organizados encontros reflexivos, que se constituíram em espaço e tempo de aprendizagem planejados para a reflexão dos profissionais imbricados com coordenação pedagógica, para a reflexão de suas ações com alunos, famílias, comunidade e professores. Seguir esse caminho formativo significa colocar o profissional da educação como protagonista em sua própria formação.

Compreende-se que os momentos dos encontros reflexivos proporcionaram reflexões a respeito do seu fazer docente, pedagógico. Momentos de aprendizagens, de autoavaliação, construção da prática pedagógica. Momentos que se configurou como reflexão/ação/reflexão. Segundo Zeichner (1993, p. 18 - 19 *apud* DEWEY, 1933), a ação reflexiva, pode ser compreendida como:

A primeira [...] refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força. [...] A segunda atitude, de responsabilidade, implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação. Os professores responsáveis perguntam-se por que estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata (por exemplo: dá resultado?) e os leva a pensarem que maneira está a dar resultado e para quem. [...] A terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade. Ou seja, a abertura de espírito e a e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem [...].

E foi desta forma que fomos constituindo um grupo reflexivo, em que os coordenadores foram se perfazendo coordenadores, compreendendo seu papel pedagógico e formativo no contexto da escola e no sistema educacional.

Foram momentos de desequilíbrio e reequilíbrio, que mexeram com as concepções de gestão, do que eram, que faziam parte da gestão, que precisava



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

ser democrática e participativa. Momentos de diálogos, reflexões, que reverberaram no pensar a escola.

Enfim, apontaram o quanto a formação contribuiu com a mudança na forma de ver a e vivenciar a gestão de aprendizagens, a compreender-se e constituir-se coordenadores e construir ação pedagógica reflexiva e crítica, neste cenário da educação pública.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos iniciais, foram constituídos momentos de diálogo com os profissionais que atuam na função de coordenador pedagógico, do município de Miguel Calmon (BA), tanto na zona urbana quanto na zona rural. Identificamos que estes profissionais não tinham uma formação que atendessem suas necessidades formativas, enquanto grupo gestor, responsáveis pelo planejamento e formação dos professores.

Ainda não há na rede municipal a cultura de uma formação voltada para o contexto e para as necessidades formativas dos coordenadores, e muito menos a consciência de que o coordenador pedagógico é um formador em potencial, que tem, também, a responsabilidade da formação continuada dos profissionais que atuam na escola.

Diante de todo o trabalho formativo desenvolvido e das análises dos dados coletados, chega-se à conclusão de que este profissional desenvolve um trabalho mais voltado para as questões relacionadas a uma vice direção, do que o de coordenador pedagógico.

Identifica-se o desejo destes profissionais em formar-se coordenador, construir seus conhecimentos, e constituir-se coordenadores. A formação continuada é um processo que deve nascer das necessidades dos próprios sujeitos, que devem se sentir acolhidos em seus saberes e não saberes, mas que devem ser ouvidos em suas necessidades reais de formação. Isso é muito diferente de formações pontuais.

Identificamos a relevância de estabelecermos um espaço e um tempo para formar-se, no cotidiano escolar, que é de onde emergem as questões



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

pedagógicas. Por fim, esta é parte de uma pesquisa inicial, que continuaremos em 2023, com seus desdobramentos e a formação para aqueles que querem tornar-se coordenadores e gerir os processos de ensino e aprendizagens de professores, alunos, comunidade local e escolar, que desejam a emancipação do ser humano e a cidadania das nossas crianças.

4 REFERÊNCIAS

ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades – uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 8, nº 1, p. 29-47, 1999. Disponível em: www.researchgate.net/publication/330448640. Acesso: 16 mar. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277992738>. Acesso em: 18 mai.2021.



ARRISCO/HÁ RISCOS: NARRAR(-ME)(NOS) NO ATRAVESSAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE COM A DEFICIÊNCIA

Crizeide Miranda Freire²²

Juliana Cristina Salvadori²³

Maria Anória de Jesus Oliveira²⁴

RESUMO: O texto apresenta recorte de pesquisa de doutorado, do gênero memorial, em construção, cujo objetivo é problematizar a formação docente atravessada pela deficiência, tendo em vista a maternidade de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a vivência como pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A perspectiva dos processos de subjetivação como produção de diferenças constitui a professoralidade, conforme elabora Pereira (2016), e embasam o arriscar narrar-me/narrar-nos em cenas do meu/nosso processo de deformação/autoformação/transformação, a partir da concepção de experiência trazida por Larrosa (2011). Nesse percurso, entrelaçam-se a projeção da memória e seus desfazimentos, nos atravessamentos que me afeta/ nos afetam como professora/professoras em encontros com a formação em devir. Nesse movimento, me aproprio/nos apropriamos da (auto)biografia que, segundo Delory-Momberger (2008), lança mão do tempo da experiência e da existência de cada ser, e ensaio/ensaiamos narrativas que, de forma caleidoscópica, deformam/formam a memória da formação docente e das práticas, possibilitando a aparição de dobras, do novo, nessa repetição que provoca um fazimento/refazimento criado a cada narrar.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação de professores, o olhar na docência, seguiu por muito tempo em direção da identidade profissional docente, do “ser professora”, refletindo uma prática do sujeito modeladora e padronizada, homogeneizada pelas expectativas em relação a sua conduta profissional,

²² Doutoranda em Pós Crítica (UNEB). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia - Uneb, Coordenadora voluntária de Área do Pibid Letras Uneb. E-mail: crizfreire@gmail.com.

²³ Coordenadora do Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade MPED/UNEB, Campus IV - Jacobina/BA. E-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.

²⁴ Docente do corpo permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB). Membro do grupo de pesquisa Letramentos, Identidades e Formação de Professores/as (Iraci Gama/CNPq). E-mail: anoriaoliveira@uneb.br.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

regulada por políticas institucionais e institucionalizadas que prescrevem o modo único de ser uma praticante. Durante o percurso/entrecurso acadêmico, me refaço/nos refazemos e me produzo/nos produzimos, pois, diferenças de si acontecem no caminhar do sujeito, constituídas nas relações de poder e força, Foucault (2004), no exercício da docência e do encontro com o outro.

Ouso/ousamos neste estudo narrar-me/narrar-nos como professora formadora/professoras formadoras, atravessada/atravessadas e afetada/afetadas por uma maternidade atípica – filho com TEA, para compreender como vou me/vamos nos tornando outra professora/outras professoras no atravessamento da experiência na maternidade, e outra mãe/outras mães, no atravessamento da professoralidade. Fundada na experiência, como o que “me passa”, conforme aponta Larrosa (2008), percorro/percorremos a narrativa que produz a professora/as professoras da formação inicial deslocada/s, que entende/m a necessidade de romper as fronteiras disciplinares e disciplinantes que silenciam os devires e expectativas acadêmicas, éticas e profissionais. Urjo/urgimos repensar a mediação do conhecimento e da aprendizagem.

Tomando a (auto)biografia de assalto pela diferença, reinvento/reinventamos a abordagem que acolhe a narrativa como investigação da formação e da memória, não na perspectiva retentiva, mas na projetiva. Para Nóvoa e Finger (2014), a narrativa deve ir além do caráter confessional para narrar o encontro do território acadêmico em que nos entrecruzamos: a maternidade na deficiência desterritorializa e desloca para o devir de uma professora formadora inclusiva em formação e projeção, trazendo dobras nas suas práticas que venham a se amparar em letramentos das diferenças como produção de subjetividades, de formas de “fazer com”, conforme Certeau (2014), que gire, rode e seja tomado na sua potência, na possibilidade do acesso na/sem deficiência.

2 DESENVOLVIMENTO

Cenas de formação, cenas de desfazimento

Cena 1, Juliana Cristina Salvadori

De 13 a 14 de outubro de 2022



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

“Não fui formado para isso”.

Nas pesquisas que tenho orientado, essa fala frequentemente emerge, seguida de uma outra: *“precisamos de formação, mas não queremos nada teórico, queremos algo prático”*. É preciso parar de pensar a formação inicial como saco vazio, na qual os currículos devem ser estufados com disciplinas e cargas horárias para tamponar faltas; para além do lugar comum, de que formação é inacabamento – porque vamos nos constituindo gente e professoras no dia a dia e nas experiências – faz-se necessário pensar a formação continuada e a auto-formação como desdobramento da potência inscrita na formação inicial. Dessa forma, destaco a dimensão da aprendizagem experiencial retomada na rememoração/narrativa como dimensão (auto)formativa – daí o lugar deste relato no tecer da minha experiência docente e acadêmica como desdobramento das potências inscritas nas experiências como professora, pesquisadora e mãe: para além do domínio das técnicas, o (auto)formar-se é atualizar nossa potência, o nosso ser aí no mundo, ser professora e formar professores numa escola/universidade inclusiva, acessível, mesmo que em devir, e no ensino remoto. Nesse esteio, tenho (me) perguntado: como o tema da inclusão, de prática pedagógica inclusiva, tem emergido no curso em que atuo e nas minhas/nossas práticas de ensino, pesquisa e extensão? Como tenho/temos nos corresponsabilizado pelo *“não sermos formados”* para isso que nossos egressos ecoam? E, por *“isso”*, entenda-se a inclusão educacional de pessoas com deficiência e não falantes em aulas de língua estrangeira/língua inglesa (SALVADORI, 2022).

Cena 2, Crizeide Miranda Freire

“Saber como se aprende tem relação com a aula que discute leitura?”

É comum nos depararmos em sala com interpelações como estas no tocante ao percurso de um componente em sala. Embora tenhamos uma ementa que direcione a proposta do componente, que nem sempre está atualizada ou atende as demandas do curso e da situação educacional vigente, trazemos para pauta conteúdos outros, saberes necessários que ajudem o discente, futuro professor a entender a relação do tema em evidência em um contexto real, promovendo uma reflexão sobre as imanentes questões que acontecem em sala de aula, as dificuldades no processo de aprendizagem, sendo uma delas o percurso leitor. Quando este questionamento se desdobra: *“Por que fazer relação desse aprendizado com as pessoas com deficiência?”* percebe-se a



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

invisibilidade das pessoas com deficiência enquanto sujeitos que têm direitos inclusive de estar, permanecer e aprender na escola. Pergunto-me com isso se, enquanto formadora e mãe atravessada pela deficiência, venho promovendo, no percurso formativo inicial de meus estudantes, discussões sobre temas como a diversidade, acessibilidade que possibilitem projetar formação e práticas outras em direção à inclusão social e educacional de sujeitos que, com ou sem deficiência, fundamentalmente diversos e atravessados pela diferença, aprendem de formas diversas e demandam práticas distintas?

Nesse decurso, preciso(ei) (re)conhecer que a professora vai se (auto)formando no exercício de sua profissão com os demais, os mesmos e os outros, e, por meio da minha ação acadêmica, da experiência docente e materna, rememoradas, suscito o processo (auto)formativo que gera risco e desequilíbrio cotidiano, um devir que se faz potência, que provoca um diferir de si, do como estou me tornado mãe, professora formadora e tensionando as experiências na/para (auto)formação.

Essa narrativa parte de um exercício de memória que não é reprodução do passado, mas um trabalho de criação, projeção. Como afirma Deleuze (2021, p. 15), “eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia”. Adichie (2009, p. 3) nos sacode para o cuidado que devemos ter com a história única, “é assim, pois, que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão”.

A dobra nesse exercício é para que, enquanto docente, venha a produzir subjetividades entrelaçadas no materno de um filho que vai à escola e encontra barreiras atitudinais, pedagógicas, metodológicas que estão intrínsecas ao meu olhar e condução no processo de formação, traduzindo a necessidade de inventar uma outra história para formação de professoras e professores e para a professoralidade atravessada pelo materno filhos com deficiência. Tomar práticas, numa perspectiva da acessibilidade, da diversidade, da diferença, é não sucumbir ao único da história e da memória.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

O desafio da narrativa está alinhavado nas veredas por onde passei/passamos, descrevendo a prática humana constituída por uma esfera individual abastecida nas relações sociais, e, sobre as quais, o processo de reflexão e escolhas é internalizado em função de uma história que se inscreve. Aparentemente de forma linear, a inscrição é desestruturante e se transforma a cada dia, traçando curvas, no exercício de enfrentamento das barreiras sociais, transformando o desejo de “ser” em uma potência para a multiplicidade do ser que cede lugar ao estar sendo, o sujeito da busca, da incompletude e inacabamento. Incitada pelo desejo e afetamento regado pela subjetividade que transborda, vou garimpando, explorando, refletindo e (re/des) fazendo o meu lugar na docência, virando-me pelo avesso escavando indícios de uma professoralidade outra, atravessada e que só pode estar na formação, se (re)constituir formadora ao usar o caleidoscópico para descortinar e (re)orientar sobre a pessoa com deficiência para além do seu processo formativo.

3 (IN)CONCLUSÕES

Arriscamo-nos cotidianamente e a proposta do trabalho inclui este risco ao juntar-me a outras docentes universitárias e formadoras, atravessadas pela maternidade atípica na produção de subjetividade, no percurso da professoralidade. A biografia é tomada e rasurada nesta proposta a partir da perspectiva da diferença -daí a tomarmos na narrativa múltipla e na proposta da memória projetiva e não narrativa. Desta forma, as cenas se tecem a partir das cenas de desfazimento, e não de alinhavo.

A fertilidade da formação docente se constitui no (re)pensar diário sobre ela, nas marcas que me (re/des)formam cotidianamente, no refletir sobre as arestas e lacunas que limitam ou não o caminhar da docência, que toma o vazio como potência para um devir, que me arrastam ao observatório, ao questionar e, por meio da narrativa tensiona chegar à professoralidade, uma marca produzida no sujeito, ela é o estado, uma diferença na organização da prática subjetiva” (PERREIRA, 2016, p. 53).



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

O narrar a partir do trocadilho arrisco/há riscos a professoralidade atravessada(s) pela maternidade atípica que me/nos faz(em) tensionar o lugar de formadora que circula na educação, inclusive como mãe, esteja dentro ou fora do espaço acadêmico. O movimento da docência me/nos leva a desler a professoralidade interrogando como vou me tornando professora, como se dá minha performance nesse atravessamento que intersecciona o gênero da maternidade com o corpo na condição da deficiência em um mesmo espaço, a escola.

A narrativa biográfica a ser (re)tecida, costura as histórias que se achegam, (des/re)cobrimo os tracejados das marcas neste bordado cheio de pontas soltas, desmanches, nós desatados e por desatar, que representam o meu caminhar pela docência e espera-se que se configure em uma potência, em outras dobras. O registro não exclui o afetamento que vai tomando formas e se delinea na experiência que me acontece, que (des/re)configura o meu corpo mais do que o outro visto pela/na deficiência e é tomado pelo capacitismo que percorre o espaço acadêmico e reverbera na atuação profissional e pessoal do futuro docente que por mim é “formado”.

Compreendo que na busca de como vou/vamos me/nos desfazendo professoras atravessadas pela atipicidade materna, produzimos diferença e esta contribui para a formação de outros sujeitos na perspectiva de uma educação menor, como afirma Gallo (2002). Assim, há riscos, cavados, na narrativa movente, coletiva, para produção de práticas formativas mais inclusivas, acessíveis, que redesenhe a formação e as formadoras para outra atuação, uma docência outra.

4 REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. **O Perigo da única história**. São Paulo. SP: Companhia das Letras, 2009.
- AINSOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva**: Como essa tarefa deve ser conceituada? In: Tornar a educação inclusiva, UNESCO, 2009, p. 11-25.
- CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

CRITELLI, Dulce. **Na memória dos outros**. **Jornal Folha de São Paulo / Equilíbrio** / 4 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0409200801.htm>. Acesso em: 18 ago 2021.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-535, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2008.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação&Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926> . Acesso em: 5 out. 2022.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 08 set. 2022.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. 2º Ed. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A.; FINGER, M. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2016.

SALVADORI, J. C. **Memorial: Experiências e(m) desleitura na Universidade do Estado da Bahia: Foridade, Poíeses e Professoralidade nos giros da formação**. Saber Aberto: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Jacobina, 2022.



DIÁLOGOS FORMATIVOS: A NEUROCIÊNCIA E A PALAVRA COMPARTILHADA NO CENTRO DE UMA REDE DOCENTE COLABORATIVA

Aline Araújo e Silva Liberato²⁵

Ana Lúcia Gomes da Silva²⁶

RESUMO: Este texto trata de apresentar a experiência do pós-campo da pesquisa de pós-graduação intitulada: *A neurociência na pesquisa da prática docente: intervenções nas aprendizagens dos estudantes*, desenvolvida entre agosto de 2014 a agosto de 2016 através da Universidade do Estado da Bahia e financiada pela Fundação de Amparo de Pesquisa da Bahia - FAPESB. Descrevemos e discutimos a ação investigativa *Diálogos Formativos*, uma proposta de encontros formativos, estruturados a partir de uma dinâmica pedagógica que suscitou nos sujeitos envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes, além de conhecimentos novos que foram incorporados no campo científico e como esses conhecimentos têm sido propagados a outras redes de ensino no estado da Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Neurociência, Diálogos Formativos.

1 INTRODUÇÃO

Outorga-se a quem as autorias das práticas docentes desenvolvidas paralelo ao movimento das formações propostas pelas políticas educacionais no Brasil? “Como as políticas públicas têm (des)velado novos modos de formar/fazer a docência na educação básica?” (RIOS, 2015, p.18), como a Universidade tem articulado sua formação de modo que atenda as demandas da Educação Básica? A amplitude dessas interrogações nos conduz a compreensão do pensamento de Freire (1983) - que já nos advertia de como o ensino, por expressar uma intenção de transformação, é palavra-ação, palavra-prospectiva, palavra-compartilhada.

Neste resumo de pesquisa descrevemos e discutimos a ação investigativa *Diálogos Formativos* desenvolvida pela pesquisa de mestrado em Educação e

²⁵ Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: alinesilva103@hotmail.com.

²⁶ Universidade do Estado da Bahia. E-mail: analucias12@gmail.com.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

Diversidade intitulada *A neurociência na pesquisa da prática docente: intervenções nas aprendizagens dos estudantes*, desenvolvida entre agosto de 2014 a agosto de 2016 através da Universidade do Estado da Bahia e financiada pela Fundação de Amparo de Pesquisa da Bahia - FAPESB.

*Diálogos Formativos*²⁷ foi uma proposta de encontros formativos, estruturados a partir de uma dinâmica pedagógica que “suscitou nos sujeitos envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes, além de conhecimentos novos que poderão ser incorporados no campo científico” (GHEDIM; FRANCO, 2011, p. 239). Aconteceram encontros coletivos e individuais, para que as questões dos professores fossem discutidas e estudadas numa dimensão científica, crítica e reflexiva. Consideramos sempre como ponto de partida de cada encontro, a análise do material aplicado em classe e a dúvida que permeava o planejamento e a organização pedagógica do trabalho docente²⁸. Os encontros foram definidos partindo da disponibilidade e interesse das professoras, portanto, as pautas dos encontros foram elaboradas em virtude das indagações dos sujeitos participantes apresentadas a pesquisadora. Para esta formação tecida coletivamente realizamos 11 encontros formativos junto as participantes docentes, tendo sido distribuída em 44 horas de atividades formativas, com 4 horas semanais de diálogos coletivos e 18 horas de acompanhamento individual em classe, no espaço/tempo de 14 semanas durante quatro meses, computando o total de 62 horas de atividade direcionadas e mais 18 horas de estudo individual, perfazendo um total de 80 horas de atividade.

Tomando como centralidade de pesquisa os *Diálogos Formativos*, registramos os avanços coletivos e individuais desses sujeitos no processo de transformar - informação em conhecimento/experiência. Esta etapa da pesquisa

²⁷ O título *Diálogos Formativos* se deu a partir da sugestão da orientadora e da inspiração da proposta da Secretaria de Educação para os docentes através de Diálogos formativos, cuja experiência foi apresentada no Fazendo Gênero X, e se encontra devidamente detalhada no artigo intitulado Diálogos para o enfrentamento ao racismo, ao sexismo e à homofobia – uma construção coletiva de políticas públicas, e disponível nos Anais eletrônicos: www.fazendogenero.ufsc.br/10/site/anais_complementares.

²⁸ Docentes colaboradoras: Deuzira Gomes Pereira, Delzuita Nery Souza, Edilene Oliveira Neves, Patrícia Negreiros Paes Landim, Valéria da Silva Marreiro e Veraneide da Silva Galvão.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

nos permitiu verificar se a partir da apropriação dos fundamentos neurocientíficos as professoras ampliaram sua concepção acerca de ensino e da aprendizagem, em seu planejamento e nas intervenções pedagógicas. Todos os encontros realizados tiveram como centralidade os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano. Acompanhamos no decorrer do trabalho empírico os avanços e efeitos da formação no cotidiano da ação de planejamento de intervenções nas aprendizagens dos estudantes com histórico de repetência escolar. Para compreendermos o processo neurobiológico da aprendizagem da leitura foi imprescindível compreender inicialmente que as relações entre os eventos ambientais e as respostas do organismo podem estabelecer contingências entre categorias de comportamentos e de estímulos que os antecedem ou precedem (MITRE, SOUZA E MAYRINK, 2012).

Para conhecer o plano de formação elaborado e desenvolvido no período da pesquisa acessar: www.mepd.uneb.br. Os produtos²⁹ resultantes da formação foram sendo construídos semanalmente, atendendo às demandas do grupo de docentes, cuja finalidade consistia em garantir as aprendizagens dos estudantes; intervir em cada dificuldade de modo sistêmico; analisar, avaliar e retomar o processo realizado. Concordamos que nesta dinâmica de tecer colaborativamente existiu como adverte o filósofo, uma imbricação de planos e ações subjetivas e coletivas que definiram os resultados de um processo imprevisível, lugar em que os acontecimentos e os produtos tiveram sua singularidade. Em cada formação as várias formas de documentação foram sendo produzidas para o fomento do conhecimento teórico, a exemplo dos slides, e outros para a reflexão sobre a prática. Foram elaborados 07 Vídeo, 02 Slide, 07 Amostra de atividade, 01 quadro progressivo de habilidades leitoras, 03 sequências de textos para leitura, 01 caderno de verbo, 01 Quadro de acompanhamento de habilidades leitora ,03 avaliações de leitura.

A análise/ (re) dimensão e avaliação das práticas foram encaminhadas de maneira que os colaboradores se envolvessem na auto-observação e na

²⁹ Todos esses produtos estão disponíveis em CD que acompanha este relatório de pesquisa e disponíveis para download no site: www.mped.uneb.br.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

observação de outros, refletindo sobre as transformações na realidade produzida pelas ações práticas. A conscientização sobre as novas dinâmicas compreensivas se efetivou a partir da relação dialética entre o sujeito e o objeto, entre teoria e prática. Cada colaboradora teve a liberdade de definir a estrutura de atividade de acompanhamento de aprendizagens dos estudantes envolvidos na pesquisa. O processo da aprendizagem da criança era o que nos interessava, para tanto não existiu um percurso fixo do ponto X ao Y para ser alcançado. Com as análises destes instrumentos alcançamos os objetivos propostos inicialmente pela pesquisa e, conseqüentemente, elaboramos, colaborativamente, uma proposta de Formação Continuada para a Rede Municipal de Ensino da cidade de Remanso – BA. Como desdobramentos e desvelamentos da pesquisa pós-defesa é possível pontuar percursos, percalços, persistências e resistências.

Foi a partir da divulgação desta Proposta de Formação Continuada, pelas professoras participantes da pesquisa, que muitos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN e da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, na cidade de Remanso e Jacobina, respectivamente, buscaram estudar a área da Neurociência e o desenvolvido da leitura a qual segue contribuindo para a formação de futuros docentes alfabetizadores. A saber,

- **Neurociência e medicalização:** como a criança em processo de alfabetização aprende a ler? Processo de aprendizagem da leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I: um estudo de caso na Escola do Campo Professora Vera Castelo Branco; O ensino da leitura em classes multisseriadas: contribuições da neurociência;
- **Alfabetização:** o que é necessário ensinar para uma criança aprender a ler? A introdução da leitura formal na educação infantil: estudo da pertinência da prática pedagógica recorrente no Brasil; Conhecimentos básicos para o aprendizado da leitura na alfabetização: uma abordagem da neurocientífica; O diagnóstico de dislexia e seus efeitos no processo de alfabetização; A relação do desenho infantil com a aprendizagem da escrita: um enfoque neurocientífico; Etapas do ensino da leitura: uma



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

visão neurobiológica da aprendizagem; Evolução do processo de escrita no processo de alfabetização: contribuições da neurociência; Neurociência: contribuições para a aprendizagem da leitura na educação infantil.

Os *Diálogos Formativos* foram desenvolvidos como projeto de extensão junto as equipes de docentes das Instituições privadas: Escola Girassol (Remanso), Colégio Ação (Miguel Calmon), Escola Gênese (Stella Maris – Salvador), nas redes municipais de Itaparica, Antônio Gonçalves e Ibititá. Foram realizadas inúmeras atividades formativas em jornadas pedagógicas sobre a temática da neurobiologia da aprendizagem da leitura – Ourolândia, Senhor do Bonfim, Campo Formoso, Jaguarari, Caem, Antônio Gonçalves, Jacobina, Pindobaçu, Capim Grosso, Saúde, Ponto Novo, São José do Jacuípe, Salvador.

A Faculdade Alfredo Nasser, no curso de graduação de Pedagogia implementou na ementa da disciplina de Leitura e Produção de texto os conteúdos da neurobiologia da leitura, garantindo assim uma formação contemporânea para os futuros docentes da educação básica.

Os vídeos do canal Neurociência e leitura, produzidos com conteúdo neurocientífico, trabalhados nas formações docentes, alcançaram quase sete mil visualizações, em diferentes países – Portugal, Moçambique, Angola, Japão, Colômbia, Argentina, Cabo Verde, dentre outros.

O objetivo de tornar a Proposta de Formação uma Política Pública no município de Remanso até a presente data não foi consolidada, apesar das ações pontuais em trazer a neurociência nas jornadas pedagógicas e nos encontros para grupo de estudos.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida que a neurociências ao fazer descobertas significativas acerca de como o cérebro funciona, pode colaborar para que questões relativas ao ensino e à aprendizagem sejam melhor entendidas. Como possível resultado da articulação desses conhecimentos com a educação, é possível a otimização



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

das possibilidades docentes como mediadores no desenvolvimento humano de seus alunos.

Os resultados e avanços aqui apresentados, demonstram que essa percepção também se faz presente nas falas de docentes dos mais diversos municípios do estado da Bahia, indicando um forte interesse em ampliar seus conhecimentos dentro do campo da neurociência e os processos neurobiológicos da aprendizagem. Cabe aos gestores, fomentarem situações de formação continuada que propiciem a aproximação dos avanços advindos de estudos neurocientíficos com a educação. Mas destacamos aqui, a importância de um modelo de formação colaborativa, tendo o fazer pedagógico como centro do estudo e pesquisa, e não mais o modelo ineficiente de professores que participam como ouvintes de propostas formativas. Pensando a dimensão da formação continuada num viés contemporâneo: reflexão na ação e sobre a ação, ao adotarmos uma dinâmica de *Diálogos Formativos* os professores foram e são favorecidos à um espaço para o exercício do protagonismo num ambiente de palavra-compartilhada.

3 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, Jane Adriana V. P. **Políticas, práticas e formação na Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2015.



MULHERES NARRADORAS EM VOZES DE DIVERSIDADES: A POTÊNCIA DA PESQUISA NARRATIVA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS³⁰

Iane Rocha Mendes³¹

Eliete Fagundes de Jesus Rodrigues³²

Valéria Pinho Correia³³

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as potencialidades da pesquisa narrativa presente como principal escopo metodológico de três pesquisas que tem como temática principal os estudos em torno das narrativas femininas. A primeira delas, é realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e tem como objetivo (re)conhecer as mulheres sertanejas através de suas imagens, histórias de vida e artes de si, a fim de visibilizar as perspectivas formacionais para/com/pela diversidade. A segunda, desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (IC) da UNEB, intitulada *DOCÊNCIA FEMININA: novos modos de constituir-se docente e ressignificar as práticas pedagógicas*, tem como objetivo identificar, nas narrativas das práticas pedagógicas das mulheres-professoras, os atravessamentos do gênero, raça na interface com a profissionalização e a constituição da professoralidade da docência feminina. A terceira, também realizada no PPGED/UNEB, traz como objetivo: compreender os distintos papéis que as mulheres negras quilombolas com deficiência cumprem, atentando para similaridades e diferenças, a fim de produzir o fortalecimento na comunidade, em rede colaborativa. A pesquisa narrativa é central nas três pesquisas, atravessadas por diversidades e potencialidades distintas. Ao desdobrarem a pesquisa narrativa em narrativas-cartográficas, escrituras e na própria cartografia, este texto demonstra a importância crescente deste tipo de pesquisa em estudos voltados para a educação em diversidade e suas inflexões e potencialidades, por mobilizarem fluxos e a-

³⁰ Pesquisas orientadas pela docente Ana Lúcia Gomes da Silva no Programa citado na nota de rodapé a seguir. Este texto contou com as contribuições da referida orientadora.

³¹ Mestranda em Educação e Diversidade pela UNEB, Campus Jacobina. Bacharela em Direito pela UNEB e membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA). E-mail: iane.rocha1@gmail.com

³² Mestranda do Programa Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia- Uneb/campus Jacobina. Membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA – UNEB. E-mail: lu-case-manoel@hotmail.com

³³ Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus Jacobina, membro do grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA). Bolsista de Iniciação Científica (Capes/Cnpq), através do edital 013/2021 do Programa de Iniciação Científica da Uneb. E-mail: valeria.pinhocorreia@gmail.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

contecimentos, reiventando métodos e modos de se relacionar com os sujeitos da pesquisa, em retratos das realidades daqueles/as que pesquisamos.

PALAVRAS- CHAVE: Docência. Pesquisa narrativa. Mulheres sertanejas. Artes de si. Deficiências.

1 INTRODUÇÃO

Narrar, verbo que remete a expressões como “contar uma história”, “contar um caso”, “dizer alguma coisa”. Quando nos propomos a narrar, abrimos um leque de possibilidades que se desenham na forma de pistas do que está sendo dito, do que ainda virá e até, do que nunca será contado. Caminhar enquanto pesquisadora nos entremeios e nas entrelinhas das narrativas, bem como mergulhar em cheio no seu interior é uma demonstração de sensibilidade e coragem. Fazer isso com as mulheres, sendo ao mesmo tempo uma delas, é o desafio das pesquisas³⁴ das três autoras deste trabalho.

Narrar a vida e escrever sua autobiografia é, do ponto de vista da formação, um exercício de autotransformação (GARCIA, 2003. p.103), revisitar caminhos já percorridos, mas pelos olhos da curiosidade crítica, pelos pés hoje calçados pelas intempéries do tempo, nos oportuniza autoconhecimento, autocura, e é preciso portanto, descalçar para sentir o outrora que fora anteriormente experienciado. Como coloca Souza (2006. p. 150) “a narrativa autobiográfica contém a totalidade de uma experiência de vida”, onde uma das autoras começou a entender que tal potência educativa ainda na graduação, quando, por meio da tessitura do texto monográfico, o objeto a ser analisado era a sua própria narrativa.

Hoje, encontramos força na voz de mulheres que ousaram a criar epistemologias de si, Carla Akotirene (2018), Bell Hooks (2017, 2019), Joice Berth (2019), Carmélia Aparecida Silva Miranda (2017) entre outras não menos importantes, juntamente, entendemos que o corpo que escreve é alteridade baseada na memória, são os registros ancestrais marcados na alma.

³⁴ As três pesquisas são orientadas pela professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva no Campus IV da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Ao lidarem com situações distintas de pesquisa (mulheres sertanejas, mulheres quilombolas e docência feminina), as autoras destacam inicialmente, considerando atravessamentos de gênero (destaque nas três pesquisas), de classe social, de raça, de vivências no mundo do trabalho entre outros, que estamos aqui falando de sujeitas “não históricas” e das suas experiências, e que levamos em consideração, ao tomarmos a narrativa como nosso grande escopo metodológico, fatores de exclusão social como raça, etnia, situação econômica e o local de onde essas mulheres narram as suas histórias (VEIGA, VASCONCELOS, 2019).

Desdobrando em cartografias femininas de mulheres no sertão da Bahia, escrevendo as histórias, cotidianos, lutas, desafios e conquistas de mulheres quilombolas e dialogando com mulheres professoras da rede de educação básica, as três pesquisas aqui apresentadas demonstram as potencialidades diversas que a pesquisa narrativa traz para os estudos com/em espaços educativos.

A docência feminina, por exemplo, durante muito tempo esteve relacionada com algo vocacional, considerada, na maioria das vezes, como habilidade natural do feminino. Longe disso, a profissionalização docente é resultado de muita luta e resistência. Trataremos disso ao trazer a pesquisa intitulada *DOCÊNCIA FEMININA: novos modos de constituir-se docente e ressignificar as práticas pedagógicas* que têm como objetivo identificar, por meio das narrativas das práticas pedagógicas das mulheres-professoras, atravessadas pela dimensão do gênero, raça na interface com a profissionalização e a constituição da professoralidade da docência feminina.

2 TECENDO FIOS DAS EXPERIÊNCIAS NA/COM AS PESQUISAS E SUAS SUJEITAS

A primeira pesquisa aqui apresentada, levada a campo pela pesquisadora Iane Rocha Mendes no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) e intitulada “Retratos de Mulheres Sertanejas: entre imagens, histórias de vida e artes de si” tem como objetivo (re)conhecer as mulheres sertanejas através de suas imagens, histórias de vida e artes de si, a



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

fim de visibilizar as perspectivas formacionais para/com/pela diversidade e está na sua fase empírica, totalmente imersa nas narrativas das mulheres sertanejas colaboradoras trazendo, como disposto acima, a pesquisa narrativa como grande parceira metodológica.

A pesquisa narrativa como método apresenta-se em oposição aos métodos tradicionais/convencionais de pesquisa mais voltado para os ideais positivistas na medida em que considera o/a sujeito/a como um todo, em suas (des)construções subjetivas e materiais, suas aquarelas inteiras. A pesquisa narrativa foca na experiência do/a sujeito/a e na expressão de sua subjetividade em diversidades potentes e em constante devir.

Apreende-se, pois, a pesquisa narrativa, partindo desse entendimento da importância da experiência do/a sujeito/a numa perspectiva que envolve o processo de colaboração no movimento do tecer as narrativas contadas e experienciadas. Neste sentido, as histórias narradas se entrecruzam criando possibilidades de novas histórias ou multiplicando-as numa dança do recontar, (re)conhecendo e (re)significando a própria experiência a partir das narrativas num processo de reflexão importantíssima que pode gerar apontamentos teóricos novos e (re)estruturantes para este método de pesquisa.

Moraes (2000), afirma que o simples fato de narrar acontecimentos não se constitui na narrativa. A narrativa permite a ação reflexiva alinhada com fatos e histórias de vida que constituem a própria formação das/os sujeitas/os que, neste movimento, refletem e avaliam seu percurso aprendendo e reaprendendo com ele. De outro lado, aquela/e que ouve ou lê a narrativa permite-se perceber que em determinados momentos a sua própria história de vida pode, de algum modo, entrecruzar-se com a que está sendo narrada. Este movimento potente pode ainda constituir possibilidades de aprendizagens a partir das experiências nascentes e emergentes do cruzamento de uma história com a/as outra/as, envolvendo também a pesquisadora.

Importante ressaltar que o envolvimento das pesquisadoras em suas pesquisas também guarda os seus perigos: a vulnerabilidade inevitável frente às narrativas contadas no decorrer da pesquisa juntamente com o fato de que ao



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

misturar essas histórias, há uma certa “intrusão” na vida do/a outro/a aliado aos riscos do ego e do exibicionismo do/a pesquisador/a devem servir de alerta para uma vigilância constante do caminhar da pesquisa. Mesmo em dias felizes onde se pode pesquisar de maneira mais livre das amarras positivistas, deve-se sempre ser lembrado e aplicado o rigor científico e os alinhamentos éticos, potencializando, por outro lado, a força que tem a partilha de experiências.

Desse modo, partindo da premissa de que reinventar a si pelas artes de si é compreender a si mesmo/a e aos/as outros/as entende-se que é sempre possível fazer uma nova leitura de si mesmo/a. A pesquisa narrativa estuda a experiência como história e pode ser desenvolvida tanto pelo contar dessas histórias quanto pelo vivenciar delas. Esta pesquisa, traz, pois, a narrativa como método e ao mesmo tempo como fenômeno pesquisado (CONNELY e CLANDININ, 2011) ao tempo que nesse caminhar, pretende cartografar as narrativas num mapa de vozes e diversidades, numa polifonia que resultarão no que chamaremos de narrativa-cartográfica.

Deste modo a segunda pesquisa da cartógrafa iniciante Valéria Pinho Correia, compreendeu após alguns desafios no percurso das aprendizagens zigzagueantes, que a cartografia, a permitiu transitar por um conjunto de saberes, seus e de todas nós. Dessa forma, a metodologia adotada se inspira no método cartográfico, proposto por Deleuze e Guattari (1995) na filosofia da diferença, que não segue regras pré-estabelecidas, onde o pesquisador determina sua trajetória, sendo a todo tempo atravessado, podendo-se apresentar enquanto uma prática singular de pesquisa e de análise. Ressaltamos ainda que, o método da cartografia se diferencia dos métodos tradicionais, pois não defende a neutralidade na pesquisa e a separação e distanciamento entre pesquisador e objeto, ao contrário, assume e defende a posicionalidade, sendo também o seu método, pois compõem com ele, experiencia o método, vive o método.

Como resultados centrais a segunda pesquisa apontou pistas acerca da docência feminina e seus esgarçamentos e atravessamentos de gênero, da maternidade, da raça e das divisões sexuais do trabalho e afetam as mulheres



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

numa imbricada intersecção destas categorias citadas, que exige das mesmas um constante movimento de (re)invenção de si, que a despeito das exigências distintas para as mulheres, se realizam na profissão e desnaturaliza quanto a vocação, missão, lutando e combatendo a desvalorização docente e as ideologias do sexismo, racismo, gênero, capacitismo, defendendo a docência feminina ao não admitir qualquer tipo de opressão sobre ou entre mulheres.

Com a pesquisa, fica evidente que a carreira profissional, a infância, o coletivo ao qual pertence a formação, os ambientes, a troca: professora-estudante, o início, todos esses e outros mais transversais motivos contribuem para a constituição da professoralidade.

De igual modo, a pesquisa de Eliete Fagundes intitulada “Escrevivências de mulheres negras quilombolas e mulheres negras quilombola com deficiência: Rede colaborativa de Tijuáçu-Ba”, ainda em fase inicial, ao realizar a revisão sistemática do tema de estudo, destaca que as pesquisas que trazem a escrevivência como método ainda são bastantes incipientes. A busca por descritores foi realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e selecionados por relevância do tema e análise do conteúdo. Para a efetivação da revisão, realizamos na primeira etapa uma busca sistematizada com critérios específicos, com o intuito de encontrar lacunas que necessitassem serem exploradas. Na segunda etapa, foi realizada uma seleção dos resumos que contemplavam os critérios estabelecidos.

Por isso propõe, através da pesquisa, construir reflexões acerca do aprendizado colaborativo, que podemos construir por meio de escrevivências, estimuladas por temas que possam resgatar memórias e histórias diante de questões e fatos sociais do cotidiano de mulheres negras quilombolas e de mulheres negras quilombolas com deficiência, do distrito de Tijuáçu, Senhor do Bonfim-BA.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, convém destacar a diversidade das pesquisas apresentadas seguindo os rastros da pesquisa narrativa. Os três trabalhos



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

demonstram diálogos instigantes e consistentes com o método aqui apresentado, mostrando o quão rico, diverso e consistente ele pode se mostrar em pesquisas em educação desde a graduação até a pós-graduação. Destacamos também, o quão rico é este diálogo e o quanto ele representa para a construção da nossa rede de pesquisas no Campus IV da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Seguindo o mesmo caminho da pesquisa narrativa, as três pesquisas demonstram o quanto este caminho comporta desdobramentos, dobras, bifurcações e bricolagens diversas. Na esteira da narrativa-cartográfica, uma pesquisa caminha com a narrativa pelos cotidianos de mulheres sertanejas; com a escrevivência, outra pesquisa chega nas mulheres negras quilombolas com deficiência e (des)vela suas histórias; e cartografando à docência feminina na educação básica, por fim, a pesquisa de Iniciação Científica também acompanha o mesmo caminho, demonstrando o quanto de diversidade cabe no rizoma aberto da pesquisa narrativa em educação.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, v.1, 1995.

GARCIA, Regina leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano – DPEA, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2017.

MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. BRASILEIRO, Danielma da Silva Bezerra. Mulheres quilombolas do sertão da Bahia: labuta cotidiana e desafios constantes. Capítulo p. 39-53. In: **Do Pilão ao batom**: histórias de mulheres quilombolas. Curitiba: CRV, 2017.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

MORAES, Ana Alcídia de Araujo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: alternativa de formação. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. DP&A, Salvador-BA, UNEB. 2006.

VEIGA, A. M.; PEREIRA VASCONCELOS, V. N. Lugares de escuta e de acolhimento nas pesquisas sobre sertanidades. **Sæculum – Revista de História**, [S. l.], v. 24, n. 41, p. 196–203, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/49590>. Acesso em: 6 out. 2022.



TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Mariana Vitória Freire Camardelli³⁵

Juliana Cristina Salvadori³⁶

RESUMO: A pesquisa de Iniciação Científica “Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de Professores de Língua e Literatura: uma revisão sistemática” é uma ramificação do projeto-mãe da Professora Dr^a Juliana Cristina Salvadori intitulado “MAS EU NÃO SOU FORMADA PARA ISSO”: TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURAS e teve por objetivo geral construir e tensionar os conceitos tecnologia assistiva e acessibilidade, particularmente a comunicativa e a pedagógica, e suas implicações, na formação de professores de língua e literatura. Nesta pesquisa foi realizada uma revisão sistemática da literatura, que buscou responder a seguinte questão: “Como acessibilidade e tecnologia assistiva tem emergido na formação de professores de língua e literatura no Estado da Bahia, particularmente no que tange à acessibilidade comunicativa e pedagógica para estudantes com deficiência?”. Apesar da falha de busca em alguns destes bancos de dados, foi possível perceber que há uma quantidade imensa de trabalhos voltados para surdos/libras. Mas, ainda assim, foi possível encontrar trabalhos que trouxessem outras deficiências em diálogo com leitura, escrita, literatura ou aprendizagem de línguas. Nos trabalhos selecionados, houve também o destaque a algumas tecnologias assistivas, tais como: Comunicação Alternativa e Ampliada, Audiodescrição, Braille, além da utilização de plataformas online, como: Roblox Studio, Arduino, Hot Potatoes etc., e de aplicativos utilizados com a função de TA: leitor de QR Code, WhatsApp etc. No que se refere à formação de professores, percebeu-se que as reflexões sobre o tema são, em sua grande maioria, voltadas para os professores do AEE, deixando a sala regular em segundo plano.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva; Acessibilidade; Formação de Professores.

³⁵ Graduanda em Letras, língua inglesa e suas literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: mari.camardelli011@gmail.com.

³⁶ Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, co-líder dos Grupos de Pesquisa Desleitura e Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE). E-mail: jsalvadori@uneb.br.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

1 INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor no ano de 2015, garante que todos os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, assegurando também a estas pessoas um sistema educacional inclusivo. No entanto, ainda é necessário que haja um estudo mais aprofundado sobre como se dá a aplicação dessas leis no âmbito educacional, para que de fato, haja concretização dos direitos dos estudantes com deficiência.

Por isso, a principal motivação para sustentar este trabalho consistiu na importância de compreender como a formação de professores constrói práticas para inclusão educacional de estudantes com deficiência a partir dos conceitos de acessibilidade e recursos de Tecnologia Assistiva, além de pensar essas práticas e conceitos para a minha própria formação de professora de letras, língua inglesa e suas respectivas literaturas.

Isto posto, o presente projeto de pesquisa é uma ramificação do projeto-mãe da Professora Doutora Juliana Cristina Salvadori e teve por objetivo geral construir e tensionar os conceitos tecnologia assistiva e acessibilidade, particularmente a comunicativa e a pedagógica, e suas implicações, na formação de professores de língua e literatura.

2 DESENVOLVIMENTO

Para a construção desta pesquisa, a metodologia utilizada fundamentou-se nos princípios da Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Os métodos para a elaboração desta revisão sistemática previram oito etapas principais: 1. Elaboração da pergunta de pesquisa; 2. Leitura e sistematização sobre metodologia de revisão sistemática da literatura; 3. Leitura e fichamento de material teórico; 4. Busca na literatura; 5. Seleção de trabalhos; 6. Extração de dados e síntese; 7. Discussão dos resultados; 8. Elaboração do relatório de atividades.

A Revisão Sistemática da Literatura, em linhas gerais, é uma evidência de que houve investigação, leitura e análise de materiais teóricos e publicações



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

de pesquisa relevantes, logo pode proporcionar uma contribuição maior para os pesquisadores em um campo de pesquisa desenvolvido (STAKE, 2011). Ela necessita de um protocolo que possua bancos de dados, descritores/palavras-chave, critérios de inclusão e exclusão. Este protocolo auxiliou no progresso desta pesquisa, conforme observa-se no quadro abaixo:

Quadro 1 – Protocolo

Bancos de Dados
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; <u>Anais de Eventos/Revistas:</u> ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial; CBEI - Congresso Baiano de Educação Inclusiva; Revista Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística).
Descritores/Palavras-chave
Tecnologia Assistiva; Acessibilidade; Formação de Professores ou Formação Docente; Educação Inclusiva ou Inclusão; Deficiência; Desenho Universal da Aprendizagem; Adaptação ou Flexibilização Curricular; Práticas Pedagógicas ou Práticas Docentes; Ensino de língua e/ou literatura.
Critérios de Inclusão
Trabalhos publicados entre 2011 e 2021; Trabalhos completos disponíveis nos bancos de dados selecionados; Trabalhos que possuam pelo menos um dos descritores apresentados no título e/ou palavras-chave; Trabalhos voltados à educação básica; Trabalhos escritos em língua portuguesa.
Critérios de Exclusão
Trabalhos publicados antes de 2011; Trabalhos incompletos ou inacessíveis; Trabalhos apresentados em duplicidade; Trabalhos que não sejam voltados à educação básica; Trabalhos escritos em outras línguas; Trabalhos que possuam surdos/libras no foco de discussão.

Fonte: SALVADORI, J. C., CAMARDELLI, M. (2021)

No quadro abaixo há uma síntese da seleção de trabalhos nos Bancos de Dados pesquisados:

Quadro 2 - Seleção inicial de trabalhos

Bancos de Dados	Total de Trabalhos	Trabalhos selecionados após observação de protocolo
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Utilizando o string: "Educação Inclusiva" OR "Inclusão" AND "Acessibilidade" AND "Comunicação" AND "Formação de Professores" 70	7
ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)	(Não há quantidade total no site)	94
CBEE (Congresso Brasileiro de Educação Especial)	3.027	275
CBEI (Congresso Baiano de Educação Inclusiva)	240	34
Revista Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística)	427	0

Fonte: CAMARDELLI, M., 2022.

Pensando na questão norteadora desta pesquisa, viu-se a necessidade de especificar um pouco mais a seleção após observação do protocolo. A quantidade de trabalhos encontrados foi relativamente extensa, apesar da já citada falha de busca em outros bancos de dados. Contudo, foi preciso observar especificamente, nos trabalhos já selecionados, as palavras-chave e/ou a junção destas: tecnologia assistiva ou o nome da tecnologia, acessibilidade (comunicativa ou pedagógica), formação de professores ou formação docente, língua e literatura.

No processo de busca e leitura dos trabalhos selecionados, foi possível perceber alguns pontos importantes: **1.** Quando se pesquisou a palavra-chave **língua**, percebeu-se uma grande quantidade de trabalhos que trouxeram



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

peçoas com deficiência auditiva no foco de discussão. Poucos foram os trabalhos que trouxeram língua em diálogo com outras deficiências, além disso as línguas encontradas na seleção foram: língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola; **2. Tecnologia Assistiva e Acessibilidade** também apareceram diretamente ligadas a libras/surdez. No entanto, foi possível encontrar alguns trabalhos que traziam outras deficiências (síndrome de down, síndrome de Irlen, autismo, deficiência visual, deficiência múltipla, dislexia etc.) pensadas juntamente com a **leitura, escrita, literatura ou aprendizagem de línguas**. Com relação às tecnologias assistivas selecionadas, há um destaque para Comunicação Alternativa e Ampliada, Audiodescrição, Braille, além da utilização de plataformas online, como: Roblox Studio, Arduino, Hot Potatoes, etc, e de aplicativos utilizados com a função de TA: leitor de QR Code, WhatsApp, etc.; **3. A reflexão sobre a Formação de Professores/Formação Docente** estava presente em sua grande maioria para professores do AEE, observou-se que há pouquíssimas reflexões acerca da sala regular de ensino. Quando essa reflexão de Formação de Professores é voltada para Língua e/ou Literatura, o número é quase inexistente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscou-se averiguar *“Como acessibilidade e tecnologia assistiva tem emergido na formação de professores de língua e literatura no Estado da Bahia, particularmente no que tange à acessibilidade comunicativa e pedagógica para estudantes com deficiência?”*, mas percebeu-se que existem poucos estudos sobre formação de professores de língua e literatura no que se refere à acessibilidade e tecnologia assistiva. Um outro ponto que se fez presente foi o excesso de trabalhos voltados a pessoas surdas/libras, portanto faz-se necessário começar a pensar em publicações que ampliem as discussões sobre educação inclusiva, trazendo as várias deficiências e como trabalhá-las na sala de aula regular, através das práticas pedagógicas, mas também atravessando a formação inicial ou continuada de professores.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Assim, o término desta pesquisa servirá de base para a próxima fase da Iniciação Científica (2022-2023), que trará concepções e orientações sobre práticas pedagógicas para ensino de língua e linguagem presentes na BNCC e Currículo Bahia, em diálogo com os conceitos de diversidade, diferença e deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF. Presidência da República [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista brasileira de fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2021.

SOUZA, J. P. S. **Oficina de Revisão Sistemática com João Paulo Santos de Souza**. Google Drive, 27 jul. 2021. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ON1z4W7vcGm-hm5fLhQzUO-z537uQRNX/view?usp=sharing>>. Acesso em: 16 out. 2021.

STAKE, R. E. Revisão de Literatura: ampliando para enxergar o problema. In: **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 118-131.



UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Jeniffer Marques Dias³⁷

RESUMO: Diferentes propostas de metodologias e recursos pedagógicos, que visam ressignificar os métodos de ensino em sala de aula, têm sido apresentados e discutidos nas últimas décadas, entre estes o uso de jogos. Entretanto no Ensino Superior, a utilização de jogos como metodologia de ensino, em especial nos cursos de Licenciatura em Matemática, ainda não tem tamanha abordagem, criando, assim, certo paradoxo, no qual as disciplinas do curso apresentam o conteúdo matemático de forma abstrata, e nem sempre colocam em prática a utilização destes métodos. Dentro deste contexto, este projeto de pesquisa questiona: Como os docentes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) vislumbram e utilizam as potencialidades dos Jogos na construção do conhecimento matemático em suas aulas? Considera-se de extrema importância analisar os processos de Formação do Professor de Matemática, os métodos e recursos que estão sendo utilizados no curso destes futuros docentes. Sendo assim, este projeto de pesquisa tem como objetivo compreender como os Jogos são abordados e utilizados no desenvolvimento das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A pesquisa tem abordagem qualitativa e será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes atuais das disciplinas do curso e discentes que estão cursando o 8º período no semestre 2022/1. Assim, esta pesquisa visa contribuir com o processo de Formação dos Professores em Matemática e possibilitar discussões acerca das metodologias utilizadas nestas disciplinas para a construção dos conhecimentos matemáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Matemática. Professor Formador. Jogos.

1 INTRODUÇÃO

Os métodos de ensino utilizados em sala de aula vêm sendo rediscutidos há décadas, com tais discussões, surgiram diferentes propostas de metodologias e estratégias que visam modificar o sistema de ensino tradicional, almejando a ressignificação dos conceitos educacionais, dos processos avaliativos, da construção de conhecimentos, e, conseqüentemente, da melhoria

³⁷ Mestranda do Programa PPGCEM- UFTM. E-mail: jeniffer.m.uftm@gmail.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

no processo de ensino aprendizagem. Entre tais propostas, a utilização de Jogos como metodologia de ensino tem se tornado assunto de discussões neste cenário.

No âmbito da educação matemática o uso de jogos tem sido abordado como um importante recurso pedagógico, que auxilia os professores da área a expor seus alunos a diferentes situações carregadas de conceitos matemáticos, proporcionando a este aluno um momento de construção do próprio saber.

Muitas pesquisas mostram que há uma restrição do processo de construção do conhecimento matemático, no qual é apresentado uma matemática abstrata, de fórmulas prontas e resolução de cálculos, tornando tais conceitos distante da realidade dos alunos, tendo como consequência uma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem matemática, e uma resistência por parte destes, vislumbrando a matemática como uma disciplina de extrema dificuldade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1997 já afirmavam que “é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver”. (BRASIL, 1997, p. 35).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o jogo como um objeto matemático capaz de associar seu desenvolvimento com a construção do conhecimento matemático, ressaltando a importância destes recursos serem utilizados em sala de aula integrados com situações que construam a sistematização de conceitos.

Grando (1995, p.10) nesta época já ressaltava o quanto o método tradicional está ultrapassado, afirmando que tal método permanece o mesmo há anos, logo: “Não se leva em consideração toda a mudança de vida, de cultura e de valores que exigiu, nesses últimos anos, uma mudança de ideias e de posturas do homem frente ao contexto social que insere”. A autora afirmava que é necessário que os métodos educacionais evoluam de acordo com a própria evolução humana, que os conceitos matemáticos necessários para a população



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

da atualidade são diferentes dos conceitos que eram necessários há algumas décadas.

Dentro do Ensino dos níveis Fundamental e Médio tais conceitos, de utilização de jogos como uma metodologia de ensino tem sido abordado e tema de discussões em âmbitos escolares, acadêmicos, congressos, seminários, entre outros. Em encontros anuais, como o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), Encontro Nacional do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), são apresentados diversos trabalhos voltados para essas perspectivas, relatos de experiências sobre atividades que foram realizadas no âmbito escolar utilizando jogos, artigos científicos que aprofundam suas pesquisas para as potencialidades do uso de jogos dentro da sala de aula, entre outros.

Contudo, no Ensino Superior, a utilização de jogos nos cursos de Licenciatura em Matemática, voltado para a formação do professor, ainda não tem tamanha abordagem, criando assim um certo paradoxo. As disciplinas pedagógicas ofertadas apresentam conceitos didáticos e ressaltam a importância, e até mesmo a necessidade, de se utilizar diferentes métodos de ensino, de se trabalhar com o lúdico, de modificar os métodos de avaliação, entretanto, nas disciplinas específicas, voltadas para o estudo dos conteúdos matemáticos, tais conceitos pedagógicos nem sempre são colocados em prática, nas quais o licenciando tem acesso apenas a uma matemática abstrata, com estudo de teorias, resolução de fórmulas e listas de exercícios.

O licenciando em matemática se depara, diante desta situação, com uma dificuldade de construção da própria identidade profissional, criando uma linha imaginária entre ser professor de matemática ou ser professor da área pedagógica, não conseguindo relacionar todos os conceitos aprendidos nas diferentes disciplinas.

Sobre esse assunto, Costa (2004, p.25) descreve que “A maneira como esses cursos vêm sendo discutidos nos leva a refletir sobre como esses futuros professores estão aprendendo e que relações eles estão estabelecendo entre a teoria e a prática”. Segundo a autora, a educação superior vive neste século um momento de transformações e ressalta a necessidade de reestruturar o quadro



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

educacional, buscando potencializar o lado criativo e de raciocínio lógico do ser humano.

Sendo assim, para se pensar em mudanças significativas no sistema educacional, que busquem uma melhoria na qualidade de ensino, é indispensável também se pensar na qualidade de ensino que está sendo oferecida à nível superior, de analisar como está sendo realizado o processo de formação destes futuros professores, para que os mesmos tenham condições de compartilhar os conceitos aprendidos utilizando diferentes estratégias e recursos.

Entre as justificativas apresentadas por Grando (1995) sobre a postura dos docentes da educação básica em sala de aula, os motivos que levam o professor a buscar e permanecer no método tradicional de ensino, focado exclusivamente no uso do livro didático, destacamos a questão da formação e preparação destes professores, por isso a importância de se pesquisar sobre este assunto no ensino superior. Utilizar os Jogos como uma metodologia de ensino requer esse preparo por parte do professor, para a elaboração de atividades com embasamentos educacionais, que construam ou reforcem algum conteúdo específico.

Dentro desse aspecto, Grando (1995, p.24) critica os métodos utilizados na formação de professores dos cursos de Licenciatura em Matemática, e afirma que “A visão da Matemática expressa por muitos destes cursos refletem em grande parte o que a sociedade pensa sobre a Matemática.” A visão refletida pela sociedade sobre a Matemática mencionada pela autora, refere-se ao fato de as disciplinas de matemática ainda estarem desassociadas ao cotidiano dessa sociedade, gerando assim uma incompreensão dos seus conteúdos e de sua aplicação, mistificando a Matemática como disciplina de extrema dificuldade.

Acreditamos que os cursos de Licenciatura em Matemática continuam abordando os conceitos matemáticos de forma muito abstrata, o que dificulta o licenciando, futuro professor, a assimilar os conteúdos, compreendê-los efetivamente, conseguir associá-los a situações do seu cotidiano, e, futuramente, elaborar atividades utilizando as diferentes metodologias.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Barros (2011) apresenta em sua tese de mestrado resultados positivos sobre a utilização de jogos matemáticos voltados para a aprendizagem de indução finita. O autor realizou uma pesquisa com 15 alunos matriculados na disciplina de teoria dos números do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Formação de Professores de Goiânia (FFPG), e apresenta que:

Comparamos o desempenho dos alunos na resolução de problemas contextualizados de Indução antes e depois da utilização dos jogos matemáticos em sala de aula e verificamos uma grande melhora por parte dos alunos tanto na resolução das questões, mostrando que a nossa pesquisa evolui em relação a outras pesquisas nesta área, pois mostrou que o uso de jogos pode ser encarado como uma ferramenta para o aprendizado de Indução Finita no ensino superior (BARROS, 2011 p. 86).

O autor ainda ressalta a dificuldade que os alunos de Ensino Fundamental e Médio apresentam em questões de desenvolvimento de provas e demonstrações, tal fato ocorre devido aos próprios professores não mostrarem esse processo aos alunos, algo que vem refletido desde a formação superior dos mesmos. Os licenciandos em Matemática passam por um processo de extrema dificuldade para entendimento das demonstrações matemáticas, na qual tais processos são apresentados de forma repetitiva e abstrata. Os resultados obtidos nesta pesquisa nos evidenciam que é possível utilizar jogos matemáticos em nível superior, buscando facilitar esse processo de construção do conhecimento e associação das demonstrações matemáticas.

Neste contexto é de extrema importância analisar os processos de Formação do Professor de Matemática, os métodos e recursos que estão sendo utilizados nos cursos destes futuros docentes, para que estes sejam capazes de colocar em prática os conceitos e teorias adquiridos, estando capacitados para a elaboração e desenvolvimento de atividades utilizando diferentes metodologias, entre elas, o Jogo.

Sendo assim, este projeto de pesquisa questiona: Como os docentes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) vislumbram e utilizam as potencialidades dos Jogos na construção do conhecimento matemático em suas aulas? Este contexto traz



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

consigo outras questões específicas, tais como: Quais os Jogos estão disponibilizados para utilização dos docentes em suas disciplinas no Laboratório de Matemática desta Universidade? Quais os métodos e recursos pedagógicos utilizados por estes no desenvolvimento de suas aulas?

2 OBJETIVOS

Diante do contexto abordado anteriormente, com este projeto de pesquisa temos como objetivo geral:

- Compreender como os Jogos são abordados e utilizados no desenvolvimento das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Com tal objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- Catalogar os Jogos disponibilizados nos Laboratórios de Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
- Identificar os recursos pedagógicos utilizados no desenvolvimento das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática;
- Fazer um levantamento das potencialidades do Jogo na Formação de Professores de Matemática na perspectiva dos docentes.

3 DESENVOLVIMENTO

Propomos que o presente projeto de pesquisa seja realizado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, na Unidade II do campus Uberaba, bairro Univerdecidade, com enfoque no curso de Licenciatura em Matemática, tendo como participantes da pesquisa os docentes que integram o quadro de servidores que atuam no Curso de Licenciatura em Matemática desta universidade atualmente e discentes matriculados no 8º período do curso no semestre de 2022/1.

A pesquisa é de cunho qualitativo e os dados necessários para o seu desenvolvimento serão coletados pela pesquisadora por meio de entrevistas semiestruturadas com os Docentes que atuam nas disciplinas do curso, sendo



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

analisados e descritos minuciosamente, tendo como objetivo maior valorizar e aprimorar a formação dos professores.

Para o desenvolvimento da pesquisa será realizado um levantamento de dados pessoais, formação e atuação profissional dos docentes do curso de Licenciatura em Matemática a partir das informações disponibilizadas no site da universidade (www.uftm.edu.br) e currículo Lattes e, posteriormente, será realizada uma entrevista semiestruturada (Anexo 1) com estes docentes via Google Meet, não sendo necessário estrutura física para coleta dos dados. Para a realização das entrevistas com os discentes será levantado junto com a secretaria do curso a lista de discentes matriculados no 8º período do semestre 2022/01 e agendado entrevista semiestruturada (Anexo 2) via google meet. Os dados coletados serão analisados de forma interpretativa e descritos minuciosamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos elaborar um trabalho de importância científica, visto que visa analisar e contribuir com o processo de Formação dos Professores em Matemática e possibilitar discussões acerca das metodologias utilizadas nestas disciplinas para a construção dos conhecimentos matemáticos, o que também incide em melhorias para a Educação Básica.

5 REFERÊNCIAS

BARROS, R. J. A. R. **A utilização de jogos concretos na aprendizagem de Indução Finita no Ensino Superior**. 2011. 103 p. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências. UFRPE. Recife, PE, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 600 p., 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 142 p., 1997.

COSTA, V. G. **A ludicidade na formação de professores de Matemática: Um olhar sobre teorias e práticas educativas**. 2004. 134p. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIUBE. Uberaba, MG, 2004.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

GRANDO, R. C. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino aprendizagem da matemática.** 1995. 194 p. Dissertação de Mestrado em Educação. UNICAMP. Campinas, SP, 1995.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na Sala de aula.** 2000. 239 p. Dissertação de Doutorado em Educação. UNICAMP. Campinas, SP, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 1986. 77 p. São Paulo, SP. EPU.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

EIXO 2 – Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional Docente

De 13 a 14 de outubro de 2022



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO: A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DO/DA ESTUDANTE NA ESCRITA DO DIÁRIO DE PESQUISA

Litssa Nascimento Martins Souza³⁸

Ana Lúcia Gomes da Silva³⁹

Camila dos Santos Ribeiro⁴⁰

RESUMO: Este texto advoga que os/as estudantes como pessoas que produzem conhecimento, e podem ser ensinados a entender o próprio conhecimento, se bem orientados através da formação horizontalidade, poderão pôr em debate as práticas pedagógicas que experienciam nas aulas e sobre elas refletirem, apontando pistas para os/as docentes ressignificarem suas práticas. O objetivo central deste texto é, pois, compreender quais as principais contribuições da prática pedagógica docente como mediadora das aprendizagens, sob o olhar do estudante, como sujeito cognoscente engajado, no colégio Estadual de Jacobina/Bahia. Deste modo, busca rastrear pistas acerca do engajamento do aluno/a na sala de aula, com ênfase na escrita colaborativa do diário de pesquisa, tomando o diário como experiência (auto)formativa. Adota como método e dispositivo de construção dos dados os Ateliês de pesquisa para conceber de modo interativo e horizontalizado um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo, auto formativo, cujo trabalho será produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, e pesquisar como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica. Como resultado a escrita dos diários aponta e aposta na inventividade, reflexividade e (auto)formação de uma escrita que se autoriza a dizer, numa escrita como escritura, com rastros de autoria, reconhecendo a partilha, escuta ativa e sensível, orientações coletivas como elementos significativos da formação do estudante para a construção do engajamento e da autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Engajamento estudantil. Diário de pesquisa. Educação básica e superior. Rede colaborativa.

1 INTRODUÇÃO

³⁸ Estudante do Ensino Médio do Colégio Estadual de Jacobina (CEJ), bolsista de Iniciação Científica JR, aprovada no edital 014/2022 da Universidade do Estado da Bahia- Uneb. E-mail: litssanascimento08@gmail.com.

³⁹ Docente titular do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB). Orientadora da pesquisa apresentada neste resumo expandido. E-mail: analucias12@gmail.com.

⁴⁰ Pedagoga, Coordenadora Pedagógica Colégio Estadual de Jacobina.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Este estudo é vinculado à “Rede de Pesquisa da Profissão Docente” (REPPOD), através da pesquisa institucional - Ensino Superior e Escola básica em rede colaborativa: a formação de professores em pauta, e têm a parceria interinstitucional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM/PPGEDUC/GEPEDEC e a Universidade do Estado da Bahia UNEB/MPED/DIFEBA). O subprojeto é resultado da aprovação do edital 019/2022, cujo subprojeto é intitulado: “Práticas pedagógicas em questão: o olhar do estudante como mediador das aprendizagens”.

As atividades centrais do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDEC) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba, Minas Gerais, e as do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior – DIFEBA, cadastrado na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, ocupam-se da profissão docente e suas dimensões de formação, justamente por entender a necessidade de tecer novas investigações sobre as distintas constituições e os diferentes modos de estar sendo professoras/es atravessados pelos desafios das práticas pedagógicas no território escolar, sempre em processo, no gerúndio, sendo, constituindo-nos docentes em devir, tal qual o inacabamento humano. (Ana Lúcia, SILVA, Juliana, SALVADORI, Váldina, COSTA, Fernanda, ANDRADE, 2021).

Importa destacarmos que a partir dessa parceria interinstitucional, foi criada a “Rede de pesquisa sobre a Profissão docente”. (REPPOD)⁴¹, em 2019, pelas universidades UFTM e UNEB e em 2021, ampliado com a Universidade Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (Unilab). A referida rede se reúne mensalmente online e realiza através dos Ateliês de pesquisa colaborativos, partilha das práticas pedagógicas dos/das docentes em formação inicial e em exercício, tanto da educação básica quanto superior, para debater, se interrogar, acolher sugestões, referências, a

⁴¹ 4As Universidades Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB), realizaram dia 15.07.22, a reunião de fundação da Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente (REPPOD), sob a coordenação da professora Váldina Gonçalves da Costa, e vice coordenação da professora Ana Lúcia Gomes da Silva. Para saber mais, ver: <http://difeba.uneb.br/index.php/difeba-parcerias/>. Acesso em: 23 set.2022.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

fim de ressignificar as mesmas, tomando-as como objeto de estudo e formação em rede colaborativa.

O objetivo central deste texto é, pois, compreender quais as principais contribuições da prática pedagógica docente como mediadora das aprendizagens, sob o olhar do estudante, como sujeito cognoscente engajado, no colégio estadual de Jacobina/Bahia. Deste modo, busca rastrear pistas acerca do engajamento do aluno/a na sala de aula, com ênfase na escrita colaborativa do diário de pesquisa, tomando o diário como experiência (auto)formativa. Adota como método e dispositivo de construção dos dados os Ateliês de pesquisa para conceber de modo interativo e horizontalizado um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo, auto formativo, cujo trabalho será produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, e pesquisar como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica

2 ATELIÊS DE PESQUISA COMO MÉTODO E DISPOSITIVO DE CONSTRUÇÃO DOS DAODS: UM INÍCIO DE CONVERSA

Nossa formação de professores-professoras e nossa atuação com os orientandos/as são centradas na Comunidade Científica de Aprendizagem (CCA), tanto no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*, quanto da Graduação e se inspira em bell hooks, em seu texto-livro, *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, publicado em 2022, nos remete aos conceitos freirianos de aprendizagem na perspectiva da pedagogia crítica e pós-crítica em diálogo, mas não como algo dado e sim, tensionando e interrogando à docência. Para bell hooks, uma educação como prática da liberdade produz e é produzida por meio da “humanização e a criação de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula”. A autora defende como nós, a transformação da sala de aula em ambiente de afirmação da autoestima de jovens e crianças negras, de classe baixa, advogando com a experiência como formação. A educadora do ensino básico e universidade traz como um dos pilares de sua prática pedagógica uma pedagogia engajada, ou uma pedagogia do rizoma.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Ao realizarmos a transposição desse ponto de partida defendido por bell hooks para a realidade do Brasil encontramos desafios similares e outros bastante específicos das relações raciais e das desigualdades que perduram no país e nos desafiam cotidianamente diante das assimetrias regionais dos brasis profundos. Pautada na ética dialógica freiriana, a comunidade pauta a ética da confiança e da colaboração, na horizontalidade da comunidade que não apaga as diferenças e heterogeneidades, mas sim, oportuniza situações de orientação coletiva em que as diferenças e singularidades são consideradas como

a desterritorialização desses processos educativos que nos leva a um posicionamento de escape a um controle imposto por regimes de verdade, para a produção de diferenças que, rizomaticamente, nos afastam da compartimentalização de saberes limitados em si mesmos (VAZ, 2012, p. 8).

Nestes processos de desterritorialização aprendemos colaborativamente e somos forçados a pensar pelas forças do movimento, das buscas das aprendizagens inventadas que provocam desfazimentos do devir professora, buscando possibilidades de promover um desapego das certezas calcificadas e fixadas no ser e lançar-se em rotas de fuga de uma docência que independente das formas institucionais fixas, inventa - se e se dobra nas inflexões produzidas com o grupo de discentes. Estas aprendizagens nos ensinam a humana docência, tanto para os docentes em formação inicial, quanto para nós na formação em exercício, pois estamos sendo docentes em devires e porvires, sempre no inacabamento humano ensinado por Paulo Freire.

O ser do devir não se dá na identidade, pois isso excluiria a possibilidade de passagem, mas no retorno, no eterno retorno, naquele instante em que num jogo de dados os mesmos são lançados (devir) e logo caem (ser do devir), reproduzindo uma combinação como afirmação da necessidade. O ser do devir não é a combinação em si, mas a confirmação da necessidade, do plano da imanência (DELEUZE, 1987).

Ao lermos sobre o devir, sobre a invenção, e com isso sobre o conceito de diferença, identificamos que Deleuze vai buscar argumentos na filosofia de Nietzsche. Para Nietzsche, de nada adianta descrever, reproduzir, se não houver uma postura



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

de criação; e é nesse sentido que ele propõe uma vida como obra de arte, na qual todo e cada pessoa é artista, inventa, é artificiosa. Este devir para nossa docência seria criar modos de habitar à docência e articular no território da educação básica e universidade numa zona fronteira relações de parceria produzidas em contextos múltiplos, desafiadas pela realidade. Deste modo, o conhecimento é defendido como posicional, não inerte atribuir valores, estabelecer conexões,

deve ser pessoal, interessado, perspectivo. Não há nesse processo nenhum objeto inerte, imparcial, a ser representado mentalmente, a ser reproduzido através de categorias e de juízos, mas apenas eventos simbólicos que a doações perspectivas de sentido. Conhecer, nesse registro, significa valorar, atribuir equivalências relacionais, projetar sentidos (ONATE, 2003, p.243).

Por isso mesmo, projetamos sentidos na relação com os signos, com as linguagens e sobre elas operamos e buscamos produzir de modo único, experiencial e experimental nossa trajetividade não linear na produção do conhecimento. Numa relação entre o saber e o não saber, em vias sempre de sermos o que não vínhamos sendo. O Segundo risco que assumimos correr neste estudo investigativo é o de adotarmos os Ateliês de Pesquisa⁴² como método e dispositivo de construção de dados, como um conceito múltiplo, por entendermos que além de ser um dispositivo de produção dos dados, é também dispositivo formativo e in(ter)ventivo.

Destacamos ainda e se auto organiza como espaços colaborativos dialógicos e horizontais, em que docentes, discentes, distintas pessoas que deles participam, refletem acerca das práticas pedagógicas realizadas, suas ações auto formativas entre pares, concebendo estes saberes-fazeres como uma artesanaria, por ser esta, da ordem da (in)venção, criação, como processos que implicam na experimentação-experimento ancorada no real, como uma composição em que o campo da pesquisa e a investigação se produzem numa relação dialógica que exige uma posicionalidade ética- estética-política implicada entre pares, na rede, sempre inacabada.

⁴² Ver: SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Apresentação Infográfico - Apresentações Google. Acesso em: 20.08.2022.



3 A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DO/DA ESTUDANTES NA ESCRITA DO DIÁRIO DE PESQUISA

Eu me chamo Litssa Nascimento Martins Souza, tenho 16 anos, estou no 2º ano do Ensino Médio e estudo no Colégio Estadual de Jacobina (CEJ, antigo modelo). Sempre fui uma aluna dedicada, mas quando fui para o Ensino Fundamental II (6ºAno) as coisas mudaram um pouco, eu tive que mudar de escola (E.E Louis Braille), e me adaptar com pessoas novas.

Meu 6º e 7º Ano foi ótimo, até chegar o 8º, a partir daí tudo complicou, matemática ficou mais difícil e não entrava na minha cabeça, claro que esse não era meu maior problema, infelizmente eu também acabei desenvolvendo crises de ansiedades e por ser nova (eu tinha apenas 12 anos), não conseguia entender e compreender o porquê das crises, como tudo é passageiro, as crises também foram.

Eu sonhava com meu Ensino Médio, na minha cabeça ia ser igual ao de filme, e não foi (como o esperado né?) Quando eu estava com 14 anos, pertinho dos 15, minha mãe teve a brilhante ideia de mudar para a Jacobina-BA, tudo que tínhamos em São Paulo ficou lá. Amigos, parentes e lembranças, boas e ruins. Eu não imaginava como seria, tudo era muito novo para mim e no fundo eu tinha um pouquinho de medo. Apesar de umas coisas não terem saído como planejado, hoje eu sei que estou onde deveria estar.

Meu 1º Ano do Ensino Médio, eu comecei a Estudar no modelo e ainda me encontro lá, eu estudo integral e mesmo sendo cansativo eu sou grata por tudo, lá me deu muitas oportunidades e através da coordenadora pedagógica da minha escola (Camila Ribeiro) eu conheci/encontrei minha orientadora, a professora Ana Lúcia Gomes da Silva, ela é incrível, me ensina com paciência e dedicação e tento aprender com bastante entusiasmo tudo que me é transmitido, me inspiro na profissional e pessoa que és pois sei que aprenderei bastante e poderei adquirir uma visão melhor de mundo sobre educação, afeto, ética e relação humana.

Como todas as escolas têm problemas, a minha não é diferente, mas hoje eu não estou aqui pra isso. Minha meta no momento é mostrar minha visão na perspectiva da aluna que atualmente sou. Todos os dias eu convivo com 10 professores diferentes, me apeguei a eles, e muitas das vezes já fui chamada de “puxa



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

saco” por isso, quando eu fui amadurecendo, eu comecei a perceber o comportamento dos professores, cada um com a sua forma de falar, ensinar e ajudar, o que me faz aprender, refletir e melhorar como estudante, aluna e pessoas.

O Ateliê tem se configurado como espaço que traz uma experiência que poucos têm oportunidade, faz o estudante olhar além do que se vê, escutar o que cada professor/a vive na sua área e adquire. Vê a vida de uma forma diferente, observando aspectos distintos da cognição e sim o ser humano concreto. O que mais me chamou atenção foi a professora de linguagens falar como teve um impacto na vida dos seus alunos/as quando lecionou de forma diferente para ajudar os estudantes a adquirir melhor o conhecimento nas aulas de língua portuguesa.

Outro ponto importante que me chamou atenção foi a discussão sobre racismo, o quanto está presente no dia a dia dos jovens estudantes o preconceito racial. Vejo isso inclusive no colégio onde estudo, piadinhas racistas que se tornam normais, mas que machucam uma raça inteira. Vivemos em um país miscigenado, com uma grande mistura de cultura e raças. Racismo é muito discutido e pouco colocado na prática, é importante discutir sobre e pautar uma educação antirracista!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, inventar exige transpiração, estudo, imersão nos processos de pesquisa, sem desconsiderar as contingências do campo de pesquisa e seu processo multifacetado, em que o/a pesquisador/a é apenas mais um nó na rede, o que implica o “desmanchamento do ego”, utilizando uma expressão de Virgínia Kastrupp e Pedro Paulo⁴³, que nos alerta para as questões que nos atravessa: por que e para que pesquisamos? Para que servem nossas pesquisas? Esperamos que ao final desta experiência ao longo dos 12 meses, na travessia com a estudante do ensino médio da rede pública estadual de Jacobina, como bolsista-parceira de aprendizagens, possamos juntas responder a estas questões, ainda que de modo provisório.

A escrita do diário de pesquisa potencializa, pois, nossa voz tanto como estudantes, como orientadores de pesquisa e professoras-pesquisadoras. No caso

⁴³ Informação verbal de Rafael Salgado, nos estudos dos grupos de pesquisa Difeba/Gepeduc dia 16.08.22, sobre os debates nas aulas de Pós-Graduação no componente Cartografia.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

dos/das estudantes é um movimento auto formativo para a transição de um sujeito que ainda se apresenta no geral, tímido e um pouco passivo, para um ser ativo no processo de aprendizagem, considerando que não existe aprendizagem sem desejo, sem significado, sem reflexão, sem ação, a escrita potencializa. Neste sentido, o diário nos propicia ampliar repertório de leitura, intertextualidades, ser uma polifonia, a partir do ponto de vista muitas vezes invisibilizadas numa sala de aula com 40 alunos (as/es).

5 REFERÊNCIAS

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança Editora Elefante: São Paulo: 1ed, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Lisboa: Ed.70, 1987.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da Silva [et al.] (Org.). **Rede colaborativa universidade e educação básica**: formação docente em debate. Salvador: C&A Alfa Comunicação, 2021.

ONATE, Alberto Mates. **Entre eu e si ou a questão do humano na filosofia de Nietzsche**. Rio de Janeiro: Letras, 2003.

VAZ, T. Docência em deriva: atravessamentos de um 'devir professor'. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1243/790>. Acesso em: 23 dez. 2019.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES: ACHADOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Orleane Oliveira Jambeiro⁴⁴

Juliana Cristina Salvadori⁴⁵

Thaís Nascimento Santana⁴⁶

RESUMO: Este trabalho apresenta recorte dos achados da revisão de literatura realizada por meio de *strings* de busca formados pelas palavras-chave: (Multi)Letramentos. BNCC. Formação continuada de Professores. Práticas Pedagógicas, nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior - CAPES e na aba de “dissertações” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPGED na Bahia (MPED/UNEB). Cabe ressaltar que todas as dissertações analisadas tiveram como idioma o português. - Período: 05 anos, 2017–2022 (até maio). A pergunta que norteou esta revisão foi: Como os multiletramentos têm emergido nas práticas pedagógicas em sala de aula das e dos professores formados/as em Letras? Nesta aproximação conceitual com o referencial teórico, buscamos pistas, sinais e convergências sobre como estão ocorrendo e sendo problematizadas discussões em pesquisas concernentes às práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica em relação aos multiletramentos. Dessa forma, os estudos trazem uma filologia dos multiletramentos, a partir de um marco histórico, social, cultural e político em processo de transformação diante dos diversos desafios enfrentados a partir de demandas de formação na Educação Escolar. Buscou ainda analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores da área de linguagem no que tange aos multiletramentos na educação básica e mapeou-se, de forma ainda inicial, propostas didáticas-pedagógicas no que tange aos multiletramentos críticos e inclusivos a partir da frente teórica-conceitual que parte da pedagogia dos multiletramentos, mostrando-nos a amplitude do conceito de multiletramentos.

1 INTRODUÇÃO

O professor, como agente de letramentos (KLEIMAN, 2006), emerge num contexto social que valoriza a diversidade cultural, a pluralidade de linguagens, as

⁴⁴ Professora da Educação Básica, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade MPED/UNEB, Campus IV - Jacobina/BA. E-mail: orleanejambeiro@hotmail.com

⁴⁵ Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade MPED/UNEB, Campus IV - Jacobina/BA. E-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.

⁴⁶ Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Depto de Ciências Humanas, Campus IV - Jacobina/BA. E-mail: thainascimento@yahoo.com.br.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

práticas dos letramentos sociais dos grupos locais minoritários. Compreender o professor como agente de letramentos, implica, portanto, a criação de ações pedagógicas e estratégias, capazes de promover transformação social e aprendizagem para o bem comum.

Nessa perspectiva, Ferraz e Cunha (2018), reforçam que usamos a escrita e leitura para produção de signos e significados: “[...] os multiletramentos referem-se a práticas multiletradas e multissemióticas, em sua complexidade e inter-relações, presentes na sociedade altamente semiotizada e globalizada, nas mais variadas formas de construção de significados”. Segundo as autoras, os multiletramentos, ampliam os letramentos múltiplos, através da construção de diálogos e sentidos potencializados pela cultura digital, a qual requer do leitor outras habilidades interpretativas para a construção de múltiplos significados. Nessa perspectiva de ampliação de práticas e conceitualizações, os multiletramentos enfatizam uma produção ativa do sentido, que é impulsionada pela habilidade de leitura e de escrita vinculadas às esferas socioculturais dos indivíduos. Destacam ainda que:

A pedagogia dos multiletramentos envolve novas práticas de letramentos, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que já fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento. Essa proposta surge como dimensão de uma pedagogia socialmente justa e produtiva, que chama a atenção para a urgência de se articular os estudos de letramentos com o contexto educacional, bem como para a necessidade de a escola, em nome de uma nova ética e uma nova estética, considerar a multimodalidade e a diversidade cultural dos povos da sociedade atual, no espaço escolar, a fim de construir propostas de ensino e aprendizagem que contemplem a linguagem interativa, transgressiva, híbrida, colaborativa, fronteira, mestiça; que não discriminem o uso desta ou daquela tecnologia, mas que as tomem todas como recursos para produção de sentidos, baseada em práticas híbridas, fronteiriças e do novo ethos que elas implicam. (FERRAZ e CUNHA. In MILL, D., 2018, p. 464-465)

Tal concepção reforça os postulados do Grupo de Nova Londres (1996), ao destacar a construção contextual e colaborativa do conhecimento. Ademais, pontua a valorização multicultural, multilinguística e multimodal em vista das diversas práticas



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

e recursos vivenciados na cibercultura pela transformação e as mudanças na sociedade e nas formas de comunicação.

Tais mudanças apontam novos caminhos para o ensino. Percebemos uma transição da “alfabetização” no sentido tradicional, para os letramentos, em pleno século XXI, que vem exigindo mudanças contínuas de nossos processos de aprendizagens e de nossos sistemas educacionais. A educação é um processo que exige do(a) educador(a) cada vez mais habilidades. As tecnologias nos possibilitam um conjunto amplo de possibilidades, pela disponibilização de dispositivos que oferecem, para edificação de práticas pedagógicas, cada vez mais implicadas com o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, no que tange aos usos socioculturais das múltiplas linguagens.

Nesta categoria, trazemos para este relato os textos que tratam da prática e da formação docente em diálogo com multiletramentos, e que, na revisão, emergiram alinhados ao eixo teórico-conceitual da pedagogia dos multiletramentos, de forma geral, o quadro abaixo apresenta algumas lacunas a serem preenchidas, dentre eles o olhar das políticas públicas com os/as professores/as, tendo em vista que esses profissionais estão alheios aos postulados da BNCC devido à ausência de formação e discussão.

MAPEAMENTO TEÓRICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE				
AUTORIA ANO - IES TESE- DISSERT.	TÍTULO	ABORDAGEM METODOLÓGI CA PRESSUPOST OS	DISPOSITIVOS ANÁLISE	TEÓRICOS- METODOLÓGICOS
NATÁLIA COELHO BAGAGIM, 2019 UNIVERSIDA DE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	SABERES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS ACERCA DA BASE	PESQUISA QUALITATIVA E EXPLORATÓRI A PESQUISA EMPÍRICA	LEVANTAMEN TO BIBLIOGRÁFIC O, ENTREVISTA SEMIESTRUTU RADA	Respaldando-nos nas contribuições (ARROYO, 2013; LIMA, 2011; LOPES, 2018 E 2019; LOPES E MACEDO, 2011; MACEDO, 2019; MOREIRA E SILVA, 1997; MOREIRA E CANDAU, 2007 E 2008; SACRISTÁN, 2000; E

I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

DISSERTAÇÃO	NACIONAL COMUM CURRICULAR		RODA DE CONVERSA PRODUTO FORMAÇÃO DOCENTE	SILVA, 2017). Que discutem as concepções curriculares e o caráter homogêneo e centralizador da BNCC nos currículos das escolas brasileiras. Esta pesquisa também dialoga com os pressupostos de Giroto (2018), Giroux (1997), Hypolito (2019), Marchelli (2014), Moreira; Silva (1994) que refletem sobre a formulação dos currículos a partir da BNCC sob uma perspectiva de mudanças das políticas curriculares no sistema educacional brasileiro. Além disso, o estudo traz as ponderações de Geraldi (2015), Lopes (2018), Macedo (2019), dentre outros. Quanto aos postulados da BNCC para o componente de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível constatar que os/as professores/as têm muita expectativa e acreditam que haverá mudança significativa com a intenção de sugestão, autora acredita ter contribuído na disseminação crítica e reflexiva dos postulados da BNCC com professores/as, mediante a reflexão e difusão dos conhecimentos inerentes a esse documento, a fim de que possam posicionar-se frente aos pressupostos estabelecidos pela BNCC.
-------------	---------------------------	--	--	---



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

<p>IVONEIDE ZAROR DE SOUZA, 2020 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ DISSERTAÇÃO</p>	<p>METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS, CRENÇAS E CONCEPÇÕES NO TRABALHO DOCENTE DIALÓGICO: ELEMENTOS REVELADOS NA PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p>	<p>PESQUISA NARRATIVA ABORDAGEM QUALITATIVA FENOMENOLOGIA</p>	<p>QUESTIONÁRIO ENCONTROS FORMATIVOS DIALÓGICOS (DIGITAIS) NARRATIVAS ON-LINE PRODUTO METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS</p>	<p>Os círculos de estudos e debates numa abordagem dialógica (FREIRE, 1982, 1983a, 1983b, 1987, 1989, 2014, 2018); e apropriação das tecnologias no contexto da sala de aula (CAMAS, 2019; FOFONCA, 2018; VICKERY, 2016). A pesquisa narrativa é utilizada como método para as reflexões e escuta ativa, via narrativas digitais das crenças e concepções docentes (CRESWELL, 2014). Para dar concretude à pesquisa sobre a formação de professores, os estudos de Freire (1982, 1983a, 1983b, 1986, 1987, 1989, 1991, 1996, 1997, 2001a, 2001b, 2002, 2013, 2014, 2018), Demo (2003, 2004), Behrens (2013), Imbernón (2009) e Nóvoa (1992a, 1992b, 1995) foram importantes para tecer o pensamento dialógico</p>
---	--	---	---	---



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

				<p>voltado à prática-teoria-prática e, por conseguinte, elucidar convergências necessárias para analisar métodos inovadores que podem romper paradigmas e trazer à prática educativa novos horizontes de diálogo e de escuta ativa. Ao longo do processo de pesquisa, evidencia-se que, apesar da falta de políticas públicas efetivas para melhora da qualidade educacional, os docentes se mantêm em processos formativos, contudo ficam claras nas narrativas docentes suas percepções de que mudanças nas práticas pedagógicas precisam acontecer, porém não sabem como fazê-lo.</p>
<p>POLIANA SILVA ARAUJO, 2020 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DISSERTAÇÃO</p>	<p>A ENCANTARIA DA LINGUAGEM LITERÁRIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS</p>	<p>ABORDAGEM QUALITATIVA</p> <p>PESQUISA COLABORATIVA</p> <p>INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA</p>	<p>DISPOSITIVOS:</p> <p>ENTREVISTAS, QUESTIONÁRIOS E OBSERVAÇÕES</p> <p>PRODUTO</p>	<p>Em seu texto discute as categorias teóricas: identidades e transformações culturais na contemporaneidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2003;</p>



REPPOD
Rede de Pesquisas
da Profissão Docente

I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

			SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTERATIVAS	LIPOVETSKY, 2011); letramentos (SOARES, 2009; STREET, 2014; KLEIMAN, 2006); multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2012; 2013); leitura e literatura como instrumentos indispensáveis para a educação da sociedade (CANDIDO, 1972; COSSON, 2018; COLOMER, 2007). A pesquisa contribui para uma reflexão sobre as possibilidades de utilização das mídias digitais nas aulas e a problematização das práticas que envolvem os estudos de Literatura na educação básica, no contexto da cultura digital, bem como sua contribuição social, cultural e política para ampliar os letramentos dos(as) alunos(as).
--	--	--	---	---



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

<p>JOSIANE ARGOLLO BROTAS, 2021 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DISSERTAÇÃO</p>	<p>A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>ABORDAGEM QUALITATIVA</p> <p>PESQUISA COLABORATIVA</p> <p>PARADIGMA CRÍTICO INTERACIONISMO</p>	<p>DISPOSITIVOS:</p> <p>QUESTIONÁRIO, DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS,</p> <p>PROCESSOS VIVENCIADOS NAS SESSÕES REFLEXIVAS</p> <p>PRODUTO VIDEOCLIPES</p>	<p>apresenta em seu trabalho ação sociopolítica e a formação de professor de base teóricos como: (GNL; 2006; ROJO, 2012; 2013; 2015; Silva, 2007; 2012; 2019; KALANTZIS; 2020); tecnologias digitais (SANTAELLA, 1997; Levy, 1999; COSCARELLI, 2011;); práxis (FREIRE, 1996; 1993; 2000; SANCHES VÁZQUEZ, 2011; SILVA, 2019); e formação de professor (FREIRE, 1996; 1993; 2000; GIROUX, 1997, MACEDO, 2014). Autora considera a valorização dos saberes culturais e da multimodalidade e de que se constituem os multiletramentos fundamentam ações docentes para uma práxis transformadora. Enfatiza ainda, que a formação docente seja o objeto de estudo do professor, no sentido de ser pensada, discutida e desenvolvida</p>
---	--	---	--	--



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

				pelos próprios professores, no seu cotidiano de trabalho pedagógico, especialmente, na Educação Básica.
--	--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

“Saberes e expectativas de professores de língua portuguesa do ensino fundamental dos anos finais acerca da base nacional comum curricular” Bagagim (2019), uma pesquisa pautada aos postulados da BNCC para a formação continuada de professores da educação básica. Respalda-nos nas contribuições (ARROYO, 2013; LIMA, 2011; LOPES, 2018 E 2019; LOPES E MACEDO, 2011; MACEDO, 2019; MOREIRA E SILVA, 1997; MOREIRA E CANDAU, 2007 E 2008; SACRISTÁN, 2000; E SILVA, 2017), que discutem as concepções curriculares e o caráter homogêneo e centralizador da BNCC nos currículos das escolas brasileiras. Esta pesquisa também dialoga com os pressupostos de Giroto (2018), Giroux (1997), Hypolito (2019), Marchelli (2014), Moreira; Silva (1994) que refletem sobre a formulação dos currículos a partir da BNCC sob uma perspectiva de mudanças das políticas curriculares no sistema educacional brasileiro.

Além disso, o estudo traz as ponderações de Geraldi (2015), Lopes (2018), Macedo (2019), dentre outros. Quanto aos postulados da BNCC para o componente de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível constatar que os/as professores/as têm muita expectativa e acreditam que haverá mudança significativa com a intenção de sugestão, autora acredita ter contribuído na disseminação crítica e reflexiva dos postulados da BNCC com professores/as, mediante a reflexão e difusão dos conhecimentos inerentes a esse documento, a fim de que possam posicionar-se frente aos pressupostos estabelecidos pela BNCC.

“Metodologias pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente dialógico: elementos revelados na prática-teoria-prática da educação básica” autora Souza (2020), os círculos de estudos e debates numa abordagem dialógica (FREIRE, 1982, 1983a, 1983b, 1987, 1989, 2014, 2018); e apropriação das



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

tecnologias no contexto da sala de aula (CAMAS, 2019; FOFONCA, 2018; VICKERY, 2016). A pesquisa narrativa é utilizada como método para as reflexões e escuta ativa, via narrativas digitais das crenças e concepções docentes (CRESWELL, 2014). Para dar concretude à pesquisa sobre a formação de professores, os estudos de Freire (1982, 1983a, 1983b, 1986, 1987, 1989, 1991, 1996, 1997, 2001a, 2001b, 2002, 2013, 2014, 2018), Demo (2003, 2004), Behrens (2013), Imbernón (2009) e Nóvoa (1992a, 1992b, 1995) foram importantes para tecer o pensamento dialógico voltado à prática-teoria-prática e, por conseguinte, elucidar convergências necessárias para analisar métodos inovadores que podem romper paradigmas e trazer à prática educativa novos horizontes de diálogo e de escuta ativa.

Ao longo do processo de pesquisa, evidencia-se que, apesar da falta de políticas públicas efetivas para melhora da qualidade educacional, os docentes se mantêm em processos formativos, contudo ficam claras nas narrativas docentes suas percepções de que mudanças nas práticas pedagógicas precisam acontecer, porém não sabem como fazê-lo.

“A encantaria da linguagem literária na práxis pedagógica numa perspectiva de multiletramentos” Araújo (2020), em seu texto discute as categorias teóricas: identidades e transformações culturais na contemporaneidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2003; LIPOVETSKY, 2011); letramentos (SOARES, 2009; STREET, 2014; KLEIMAN, 2006); multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2012; 2013); leitura e literatura como instrumentos indispensáveis para a educação da sociedade (CANDIDO, 1972; COSSON, 2018; COLOMER, 2007).

A pesquisa contribui para uma reflexão sobre as possibilidades de utilização das mídias digitais nas aulas e a problematização das práticas que envolvem os estudos de Literatura na educação básica, no contexto da cultura digital, bem como sua contribuição social, cultural e política para ampliar os letramentos dos(as) alunos(as).

“A pedagogia dos multiletramentos por uma práxis pedagógica na formação de professores” autora Brotas (2021), apresenta em seu trabalho ação sociopolítica e a formação de professor de base teóricos como: (GNL; 2006; ROJO, 2012; 2013; 2015; Silva, 2007; 2012; 2019; KALANTZIS; 2020); tecnologias digitais (SANTAELLA,



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

1997; Levy, 1999; COSCARELLI, 2011;); práxis (FREIRE, 1996; 1993; 2000; SANCHES VÁZQUEZ, 2011; SILVA, 2019); e formação de professor (FREIRE, 1996; 1993; 2000; GIROUX, 1997, MACEDO, 2014). Autora considera a valorização dos saberes culturais e da multimodalidade de que se constituem os multiletramentos fundamentam ações docentes para uma práxis transformadora. Enfatiza ainda, que a formação docente seja o objeto de estudo do professor, no sentido de ser pensada, discutida e desenvolvida pelos próprios professores, no seu cotidiano de trabalho pedagógico, especialmente, na Educação Básica.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazemos algumas reflexões que emergiram a partir da revisão. Reconhecer-me professora que precisa estar em processo de formação constante e saber que a construção de conhecimento é marcada pelos enfrentamentos da sociedade atual marcada por atos políticos, éticos e estéticos. Engajar-me frente aos desafios encontrados no contexto escolar para buscar uma educação de qualidade, heterogênea e inclusiva foi um dos ganhos do trabalho em andamento, uma pesquisa-formação ancorada na abordagem qualitativa, inspirada no paradigma de investigação epistemológico crítico. Ao buscar analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores da área de linguagem no que tange aos multiletramentos na educação básica, mapeamos, de forma ainda inicial, propostas didáticas-pedagógicas no que tange aos multiletramentos críticos e inclusivos a partir da frente teórica-conceitual que parte da pedagogia dos multiletramentos, mostrando-nos a amplitude do conceito de multiletramentos.

3 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Poliana S. **A Encantaria da Linguagem Literária na Práxis Pedagógica numa perspectiva de Multiletramentos**, 2020. 112 f. Orientadora: Prof. Dr. Adriano Eysen Rego. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação - Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Conceição Coité, 21 dez. 2020.

ARGOLO, Josiane. B. **A Pedagogia dos Multiletramentos por uma Práxis Pedagógica na Formação de Professores**, 2021. 144 f. Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Bahia – Departamento de Educação – Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 30 de set.2021.

BAGAGIM, Natália C. **Saberes e expectativas de professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental dos anos finais acerca da Base Nacional Comum Curricular**, 2019. 104 f. Orientador: Prof. Dr. Alexandre Martins Joca. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS) UFCG/CFP, 13 dez. 2019.

FERRAZ, O.; CUNHA, U. Multiletramentos. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 463-467.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; RIOS, Ádina Nunes; DA SILVA, Fabrício Oliveira. Profissão docente em contextos de diversidade na Bahia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 318-342, jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8099>>. Acesso em: 9 abr. 2022.

SOUZA, Ivoneide Z. de. **Metodologias Pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente dialógico**: elementos reveladores na prática-teoria prática da Educação Básica, 2020. 169 f. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 18 set. 2020.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão**: implicações conceituais e metodológicas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr.2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 19 maio 2022.



REVENDO O QUE JÁ FOI DITO: UMA REVISÃO NECESSÁRIA

Isabela Ferreira dos Santos⁴⁷

Ione Oliveira Jatobá Leal⁴⁸

1 INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado é uma parte do projeto de mestrado atualmente intitulado de “ATENDIMENTO AOS ALUNOS COTISTAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DCH IV/JACOBINA: DEMANDAS E DESAFIOS”, que está sendo desenvolvido no programa de Pós – Graduação em Educação e Diversidade – PPED da Universidade do Estado da Bahia, no Campus IV/Jacobina.

É um projeto que visa compreender a gestão de atendimento dado aos alunos cotistas do campus IV pelos setores administrativos a partir do olhar dos discentes. Por estar em uma fase embrionária, trago nesse artigo os desafios da Resolução 1.339/2018 no DCH IV/Jacobina, considerando o que temos enquanto política de cotas na Universidade do Estado da Bahia.

O trabalho tem se apresentado enquanto importante para a comunidade acadêmica, visto que, pretende esclarecer aos técnicos administrativos como melhor atender os alunos cotistas, a partir dos cotistas. Acreditamos que por estar imersa no projeto com o olhar de técnica que trabalha diretamente com os alunos em situação de vulnerabilidade social, tem nos aproximado dos desafios impostos pela referida resolução em busca de propor ações de (in)formação a parte da comunidade acadêmica, tão esquecida pela Universidade que são os técnicos administrativos.

Posto isso, a revisão sistemática ora apresentada demonstra que o caminho foi iniciado, e ao longo desses dez anos de política de cotas ainda há muito a ser feito. E por isso, estamos aqui!

2 DESENVOLVIMENTO

⁴⁷ Mestranda em Educação e Diversidade – MPED, Campus IV/Jacobina. E-mail: isasantos@uneb.br.

⁴⁸ Doutora em Educação pela PPGEDUC – Campus I/Salvador. E-mail: ioneleal@uneb.br.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

É em meio a essa dicotomia existente desde a abertura das políticas de cotas nas Universidades do país, que pretendemos nos debruçar nessa pesquisa, não em avaliar ou emitir juízo quanto à relevância e/ou necessidade da implementação dessa política no Ensino superior do Brasil. Visto que, partimos do pressuposto que essa política enquanto ação reparadora do Estado é de suma importância para transformar em possível o sonho do ensino superior em realidade para muitas famílias do país.

Iniciamos assim, a revisão sistemática buscando as abordagens acerca das políticas públicas adotadas para o sistema de cotas nas Universidades, sobretudo na Universidade do Estado da Bahia. Para tal, reafirmamos que a política de cotas é uma ação preponderante na busca por equidade na educação superior, conseqüentemente para a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, essa que tem carregado o status de protagonista com a criação e implantação de resoluções que ampliam e asseguram as cotas aos mais diversos grupos sociais.

Para melhor compreensão da pesquisa é imprescindível pensarmos as políticas públicas para acesso ao ensino superior, como uma ação de inclusão, que vislumbra em sua fundamentação oferecer oportunidade aos grupos (considerados excluídos, marginalizados socialmente) e garantir o acesso a todos os cidadãos à Educação, em todos os seus níveis de ensino, inclusive, no superior.

Considerando ainda a importância em entender a relação entre política de cotas e a Universidade do Estado da Bahia, apresentamos o quadro abaixo, que demonstra o percurso desta instituição, na tentativa de contemplar o maior número de grupos sociais em suas resoluções voltadas à política de cotas. É a partir desse olhar institucional focado para as políticas públicas que atualmente a Universidade apresenta as Resoluções, que em suma visam dirimir as disparidades existentes nos mais diversos grupos sociais, através da política institucionalizada e normatizada pelo seu Conselho Superior – CONSU, a saber;

Tabela 1 – Resoluções Consu e a quem atende

RESOLUÇÃO	A QUEM ATENDE
Resolução CONSU 196/2002 (revogada pela 468/2007)	40% das vagas para candidatos pardos e negros
Resolução CONSU 468/2007 (revogada pela 1339/2018)	40% das vagas para candidatos pardos e negros e 5% candidatos indígenas



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

Resolução CONSU 1339/2018	40% para candidatos(as) negros(as); 5% de sobreleva para candidatos(as) indígenas; 5% de sobreleva para candidatos(as) quilombolas; 5% de sobreleva para candidatos(as) ciganos(as); 5% de sobreleva para candidatos(as) com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades; e, 5% de sobreleva para candidatos(as) transexuais, travestis ou transgêneros.
---------------------------	---

Fonte: site da UNEB/Conselhos Superiores

Assim, registramos que as buscas foram iniciadas no banco de teses e dissertações da CAPES, sendo este um dos principais instrumentos para darmos visibilidade ao que vem sendo desenvolvido nos mais variados programas de pós-graduação do Brasil. Para tal, inicialmente utilizamos as categorias teóricas: política de cotas and gestão universitária, e logo, foi possível encontrar uma infinidade de trabalhos que refletem as cotas enquanto política pública de extrema importância para diminuir as disparidades existentes no ensino superior do Brasil.

No entanto, com a primeira busca tivemos um número superior a dez mil publicações, desta forma, realizamos a filtragem dos trabalhos, considerando ciências humanas como grande área de conhecimento, educação como área de concentração, para os trabalhos publicados de 2018 até a presente data. Ademais, foi realizada uma segunda busca utilizando o ano de 2012 a 2016 que são considerados os anos iniciais da implantação da política de cotas no país, e apesar de utilizarmos os mesmos filtros para refinar os resultados, ainda alcançamos um número superior a 10 mil publicações.

Ainda na tentativa de angariar artigos que estivessem preocupados em trabalhar com a política de cotas atualmente, refinamos mais uma vez as buscas com outros descritores, a saber: políticas públicas and permanência universitária; relações interpessoais and administração no ensino superior. Registra-se que apesar do alto número de artigos, não foram encontrados trabalhos que falassem de técnicos administrativos e/ou servidores públicos em educação. Salientamos que a filtragem aplicada foi a mesma utilizada nas primeiras buscas, no entanto, os trabalhos apresentados, não tinham aderência a pesquisa.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Ou seja, a relevância desse trabalho está pautada no pensar não só a questão das cotas e suas implicações dentro do Departamento, mais especialmente o atendimento técnico administrativo, a sua ação enquanto agente participante dessa comunidade acadêmica, enquanto profissional auxiliar das ações acadêmico-administrativas. Posto isso, é importante demarcar a relevância desse profissional dentro da Universidade pública, uma vez que, esse corpo administrativo como veremos ao longo do trabalho, passa por diversas crises dentro desse espaço.

Desse modo, as buscas continuaram no repositório saber aberto da UNEB, considerando que o foco principal é entender as políticas de cotas nessa Universidade em consonância com o atendimento dos técnicos administrativos da instituição, assim, fizemos buscas conjuntas no site do SINTAE (Seminário de integração dos técnicos administrativos em educação) por apresentar uma relevante produção acerca dos trabalhos acadêmicos dos técnicos administrativos em educação no Brasil.

Considerando que o trabalho em questão discute uma política de reparação e como a mesma vem funcionando na Universidade pública, foram realizadas buscas no banco de teses do Mestrado em Educação e Diversidade – MPED e do Mestrado em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC, ambos, programas de pós-graduação da UNEB. Contudo, registramos que não existe a possibilidade de filtragem de maneira automática nos portais assim, os critérios estabelecidos para análises das dissertações foram: o estabelecimento do diálogo entre as políticas de cotas e seu percurso nas universidades públicas da Bahia e do país, especificamente as ações e investimentos realizados na Universidade do Estado da Bahia e nos Departamentos que a compõe.

Contudo, na tentativa de organizar as ideias, bem como conhecer um número expressivo de trabalhos dessa natureza, foram selecionados conforme tabela abaixo, os artigos nos sites e organizados da seguinte forma;

Tabela 2: A pesquisa nos repositórios

MPED	GESTEC	SINTAE
Não foram encontrados trabalhos dessa natureza nos projetos disponíveis no repositório do Programa.	Foram selecionados 04 trabalhos datados do ano de 2018 que refletem acerca da participação dos técnicos	O Simpósio apresenta áreas temáticas como: assistência estudantil, gestão de pessoas, educação e ciências



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

	administrativos da UNEB, nos seus espaços de trabalho.	sociais. Foram selecionados 06 trabalhos
		09 artigos sobre política de cotas 166 artigos sobre gestão universitária.

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Importante registrar que o site do SINTAE disponibiliza de um sistema de pesquisa, com possibilidades de filtragem por categorias, do tipo: ano, área de conhecimento, assunto, autor e título. Essas buscas refletem ainda a necessidade da Universidade do Estado da Bahia, pensar ações para visibilizar os trabalhos realizados pelos seus técnicos administrativos, uma vez que esses sujeitos compõem a estrutura do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV/Jacobina e participam ativamente nos projetos de pesquisa e extensão universitária.

Ademais, é importante destacarmos que em virtude da quantidade de trabalhos cadastrados no repositório saber aberto, escolhemos como critério de exclusão as teses e dissertações com mais de dez anos de publicação, bem como aquelas que não estivessem tratando das políticas de cotas no ensino superior, ou que não apresentassem o texto na íntegra. Ainda com referência ao repositório da Universidade, vale lembrar que o mesmo é alimentado pelos seus Departamentos e pelo pesquisador interessado em divulgar/publicizar a sua obra.

Conforme posto no manual do repositório, o mesmo não acolhe obras inéditas. Assim, apresenta apenas os artigos, teses e dissertações que já tenham sido avaliadas e/ou publicadas em sua versão final, atitude essa que já refina a nossa busca, uma vez que temos acesso ao que já foi avaliado por bancas examinadoras ou similares.

Isso posto, aqui cabe esclarecer o porquê dessa revisão sistemática ter se pautado em repositórios mais “internos” à instituição, bem como procurou dar uma amplitude ao consultar sites como do SINTAE, visto que esse é o maior evento nacional voltado para divulgar os trabalhos dos técnicos administrativos em educação do Brasil, com publicações diversas em que o técnico aparece como protagonistas da pesquisa ou auxiliar no desenvolvimento de ações de pesquisa, ensino e extensão.

No que se refere à ausência de trabalhos dessa natureza no site do MPED, é preciso registrar mais uma vez a necessidade e importância do desenvolvimento



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

dessa pesquisa, para a Universidade do Estado da Bahia, para o Departamento de Ciências Humanas – Campus IV/Jacobina, para os servidores técnicos administrativos e para os alunos cotistas da instituição.

O enfoque metodológico escolhido para realização desta revisão está imerso na abordagem qualitativa, onde corroboramos com GATTI et al ANDRÉ, quando de sua afirmação

Com as críticas aos limites das investigações de caráter apenas numérico ou experimental, com a propagação do emprego das metodologias da pesquisa-ação e das teorias do conflito, ao lado de um descrédito de que soluções técnicas resolveriam problemas de base da Educação brasileira, o perfil da pesquisa educacional se enriquece com novas perspectivas, abrindo espaço a abordagens alternativas que passam a ser identificadas com os métodos qualitativos (GATTI et al. ANDRÉ, 2013, p. 33).

Assim, a pesquisa qualitativa nos auxilia a entender melhor não só como o pesquisador pensa, mais como ele sente a pesquisa. Claro, que temos a questão de subjetividade inerentes às pesquisas dessa natureza, no entanto, não chega a ser um empecilho para o desenvolvimento amplo do que será pesquisado. Ou seja, existe uma preocupação com o comportamento humano focando o processo a partir das descrições e não somente baseado em números, percentagens etc.

De todo modo, também acredito que por estar desenvolvendo uma pesquisa-formação que conforme afirma MARTINS “visa ampliar o processo de humanização por meio da reflexão crítica sobre práticas educativas, sejam elas pedagógicas ou docentes, e as teorias que as fundamentam”, esse método é o que melhor se enquadra.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É exatamente esse o objetivo da pesquisa que ora se apresenta, abrir espaços para dialogar com as alternativas, apresentar que a Universidade é composta por segmentos que se completam, apesar de suas diferenças no desenvolvimento das suas funções a busca maior é por oferecer ao discente uma Universidade que seja de todos e para todos. Para não concluirmos, posto que, apesar da temática aparecer com frequência nos artigos, teses, dissertações, eventos etc., ainda têm muito a ser



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

escrito, e esse trabalho se propõe a continuar a escrever mais um “capítulo” acerca da política de cotas com foco nos técnicos administrativos do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina.

4 REFERÊNCIAS

AMADO, J. A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. In: COSTA, A.P.; SOUZA, F.N.; SOUZA, D.N. (org). **Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios**. Lisboa: Ludomedia, 3.ed., 2015. p.39-68. BAHIA. Repositório Saber Aberto. Bahia: Universidade do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br/>.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (org). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e Prática**, Brasília: Editora Vozes, 3.ed., 2013, p.29-39.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5 ed., 2003.

MARTINS, Maria de Nazareth; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **A Pesquisa Formação da educação infantil: Fundamentos e princípios**. São Paulo: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 16, no. 3, 2021, p. 2221-2239.

SILVA, José Carlos Almeida da. **O Ensino Superior num país em transformação: A gestão da Universidade Brasileira, a visão dos reitores**, Editora Unimep, 1995. p.15.



TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Andrea Leite de Souza⁴⁹

Juliana Cristina Salvadori⁵⁰

RESUMO: pesquisa de Iniciação Científica “**Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Prática de professores de língua e literatura: uma revisão sistemática**” visou investigar como as práticas de ensino tem se construído, a partir das diretrizes da educação inclusiva e da garantia de acessibilidade, particularmente a comunicativa e pedagógica, para estudantes com deficiência por meio dos recursos da Tecnologia Assistiva. Os procedimentos desenvolvidos foram: Planejamento da Revisão sistemática, através da leitura e sistematização sobre metodologia de revisão sistemática de literatura, definição dos protocolos de pesquisa, leitura e seleção das pesquisas que atendem aos protocolos estabelecidos e organização e análise dos dados dos trabalhos selecionados. A Revisão Sistemática da Literatura foi norteadas pelas seguintes etapas: escolha de bancos de dados (O portal de periódicos da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd), critérios de inclusão e exclusão utilizando a seguinte string de busca “Tecnologia assistiva” AND “Acessibilidade” AND “Práticas pedagógicas”. Após aplicação dos critérios foram selecionados trinta (30) trabalhos (Periódicos Capes: 17, ANPEd : 10 e BDTD: 3). Dentre os doze (12) recursos de Tecnologia Assistiva encontrados constatamos que apenas um desses recursos é direcionado especificamente a estudantes do ensino médio sendo a maior parte - doze (12) - direcionada ao Ensino Fundamental (7 anos iniciais;5 anos finais). Onze (11) deles não especificaram uma única modalidade do ensino básico e todos trazem propostas de práticas pedagógicas que podem ser usados por todos os estudantes como propõe o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). DUA pressupõe que as mudanças devem ocorrer desde o currículo, incluindo nesses princípios e estratégias que objetivam a acessibilidade de todos (ZERBATO e MENDES, 2018). Mapeamos também os conceitos chave de Tecnologia Assistiva identificados durante as leituras dos trabalhos com o intuito de trazer à tona a plurissignificância e a multiplicidade de conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia assistiva; Acessibilidade; Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

⁴⁹ Graduanda em Letras, língua inglesa e suas literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: dea.leite.souza@gmail.com.

⁵⁰ Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, colíder dos Grupos de Pesquisa Desleitura e Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE). E-mail: jsalvadori@uneb.br.



A pesquisa de Iniciação Científica **“Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Prática de professores de língua e literatura: uma revisão sistemática”** teve como objetivo construir e tensionar os conceitos de Tecnologia Assistiva e acessibilidade, particularmente a comunicativa e a pedagógica, e suas implicações na prática de professores a partir de estudos primários.

Parte do projeto guarda-chuva da professora doutora Juliana Salvadori intitulado **“MAS EU NÃO SOU FORMADA PARA ISSO”: TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURA**”. Esta pesquisa visou investigar como as práticas de ensino de língua e literatura tem se construído, a partir das diretrizes da educação inclusiva e da garantia de acessibilidade para estudantes com deficiência, particularmente a comunicativa e pedagógica, por meio dos recursos da tecnologia assistiva.

O foco principal foi as práticas pedagógicas em relação ao tema da acessibilidade e da tecnologia assistiva, a partir da seguinte questão norteadora: **Como a acessibilidade e tecnologia assistiva tem emergido nas práticas de professores de língua e literatura, em todo Brasil, particularmente no que concerne acessibilidade comunicativa e pedagógica para estudantes com deficiência?**

Foram considerados trabalhos publicados nos últimos dez anos (2011/2021) nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>); assim como nos repositórios de anais de evento e revistas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (<https://www.anped.org.br>). Consideramos somente os trabalhos disponíveis em Português ou Inglês e voltados para Educação Básica, sendo excluídos os estudos que focalizam o Ensino Superior ou áreas distantes da educação, bem como trabalhos específicos para o grupo de pessoas surdas, tendo em vista que este público afasta-se da discussão de deficiência. Também foram desconsiderados trabalhos de revisão sistemática de literatura, dossiês e análises documentais.



2 DESENVOLVIMENTO

A presente Revisão de literatura desdobrou-se em três fases, como indicado por Kitchenham-Charteris (2007, não paginado), a saber: planejamento da revisão, condução da revisão e relato dos resultados.

Elaboramos a revisão sistemática de literatura para responder à questão norteadora: **“Como acessibilidade e tecnologia assistiva tem emergido nas práticas de professores de língua e literatura, particularmente no que tange à acessibilidade comunicativa e pedagógica para estudantes com deficiência?”**

Iniciamos a busca da revisão literária com os descritores: “Tecnologia Assistiva” AND “Acessibilidade” AND “Práticas pedagógicas” no repositório Scielo, este, porém, apresentou zero trabalhos, dessa forma descartamos este repositório.

A próxima base de dados pesquisada foi a de periódicos da CAPES, começamos a pesquisar ano a ano e nos surpreendemos quando tivemos zero trabalhos entre 2011 e 2014, fizemos nova busca, desta vez desconsiderando o descritor “práticas pedagógicas” e encontramos três trabalhos muito interessantes, um deles publicado em 2012 sobre o software Desenvolve® que ajuda crianças com Síndrome de Down a ler, está selecionado na última versão da revisão, os demais publicados em 2014, foram desconsiderados quando eliminamos os trabalhos direcionados ao ensino superior em função do foco de nosso projeto ser a educação básica.

O site da ANPEd não oferece o recurso de busca por *strings*, tivemos que procurar lendo os trabalhos do GT-15 específico para os trabalhos de acessibilidade, os trabalhos publicados nos anais são todos resumos expandidos. O oposto ocorre no site da BDTD, cujo trabalhos são todos completos e oferecem a opção de pesquisa por palavras-chave.

Selecionamos trinta (30) trabalhos no total, dezessete (17) deles da CAPES - Periódicos, três (3) da BDTD e dez (10) da ANPEd. A seleção dos trabalhos ocorreu após leitura dos resumos, introduções e considerações finais. Relemos todos os trabalhos para mapeamento dos conceitos chaves de tecnologia assistiva,



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

acessibilidade e educação inclusiva com intuito de trazer à tona a plurissignificância e multiplicidade de conceitos.

Apesar do foco de nosso projeto de pesquisa ser sobre as práticas no Estado da Bahia, decidimos nesta fase de revisão sistemática, selecionar todos os trabalhos sobre o tema de nossa pesquisa. Entre os trabalhos selecionados, apenas um deles foi produzido no estado da Bahia, pela Universidade Federal (UFBA) em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

3 DISCUSSÃO: ACHADOS E RESULTADOS

Após análise e extração de dados dos trinta (30) trabalhos selecionados, fizemos a análise deles e os resultados foram:

- Houve aumento substancial no número de publicações na segunda metade de nosso recorte temporal, encontramos apenas quatro (4) na primeira metade e 26 na segunda.

Concluimos que apesar do Brasil possuir extensa legislação de incentivo à inclusão de pessoas com deficiência, a LBi (BRASIL,2015), que impõe o direito à igualdade de oportunidades a todas as pessoas com deficiência, além de garantir o acesso delas à sala regular de ensino, foi responsável pelo aumento considerável de trabalhos na área.

- Em relação à modalidade de educação básica, encontramos apenas 1 (um) direcionado especificamente ao ensino médio.

A maior parte dos trabalhos selecionados, doze (12) está direcionado ao ensino fundamental (7: anos iniciais e 5: anos finais), seguido de onze (11) que não especificaram uma única modalidade do ensino básico, dois (2) referentes a Educação infantil e apenas 1 (um) direcionado ao Ensino Médio.

- Doze (12) entre os trabalhos encontrados citaram TA, entretanto, apenas duas delas não se trata de algo físico ou tecnológico.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Os dois trabalhos utilizam metodologias e estratégias que ultrapassam o lugar comum de unir TA a algo físico ou tecnológico. Em relação a este dado, destacamos a definição de TA definida na LBI

[...] tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, LBI, 2015)

- Os conceitos de TA e Educação inclusiva mudaram com o passar dos anos:

“[...] minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiência”. (COOK & HUSSEY, 1995)

“favorecer o desempenho de uma tarefa” (Bersch, 2006).

“uma pedagogia que priorize a tecnologia da interação humana, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas” (Tardif, 2002)

Comparamos esses conceitos com o conceito da LBI e identificamos as mudanças positivas que ocorreram através dos anos, que se traduz no aumento da abrangência deste e abertura do caminho para acessibilidade curricular.

Segundo Zerbato e Mendes (2018) uma das formas de se garantir a acessibilidade curricular a estudantes com deficiência, e ampliar a concepção de acessibilidade da compensatória e integrativa, para a universal, é tomar as teorias e práticas de diferenciação curricular como centralidade no design didático nas dimensões micro, meso e macro: das aulas, das disciplinas e do currículo/matriz.

Dessa forma, reconhecemos a diferença como fundamento das práticas, não apenas reconhecendo a diversidade para o grupo de estudantes com deficiência, e entendendo que diante das infinitas possíveis combinações entre fatores pessoais e ambientais, não existem orientações, sejam elas gerais ou genéricas, que se apliquem a toda e qualquer pessoa com ou sem deficiência. Dentre as teorias de diferenciação curricular que tem como finalidade construir acessibilidade curricular, tomamos o Design Universal para aprendizagem (DUA).



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

O DUA consiste num conjunto de princípios e estratégias que objetiva a acessibilidade de todos. Deste modo, em vez de se adequar, adaptar uma tarefa específica para um estudante específico – o que tende a sobrecarregar os professores que trabalham em salas superlotadas –, o DUA propõe que desde o planejamento inicial, o estudante com deficiência seja contemplado juntamente com o restante da turma (ZERBATO; MENDES, 2018).

Assim, o DUA permite que o desenho didático garanta o acesso ao currículo e dá conta de uma das queixas das e dos professores: o de que o ou a estudante com deficiência lhe dá mais trabalho porque ele ou ela precisa planejar aulas, atividades, avaliações para os estudantes sem deficiência e depois ter o trabalho de adaptar essas práticas para estudantes com deficiência. Compreendemos que práticas inclusivas não tomam a deficiência como diferença como um extra, mas trazem potência às práticas das e dos professores por provocar a tomar a diversidade e a diferença em âmbito neural como constituinte de todas e todos e estruturante da aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta primeira etapa da pesquisa guarda-chuva intitulada “MAS EU NÃO SOU FORMADA PARA ISSO”: TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURA” visou investigar “como a acessibilidade e tecnologia assistiva tem emergido nas práticas de professores, em todo Brasil, particularmente no que concerne acessibilidade comunicativa e pedagógica para estudantes com deficiência”.

Foi realizada revisão sistemática de literatura em três (3) portais de repositórios de pesquisa (Capes, BDT e ANPEd) com recorte temporal entre 2011-2021. Comprovamos que após a publicação da Lei 13.146 em 2015 houve um aumento no número de publicações da área, passando de apenas quatro (4) na primeira metade do nosso recorte temporal para vinte e seis (26) na metade final.

Entre as doze (12) TA encontradas, apenas duas trazem metodologias e estratégias, as demais seguem um certo “padrão” considerando TA algo físico ou tecnológico.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Houve mudanças positivas nos conceitos de Tecnologia Assistiva à medida que se passaram os anos das pesquisas, deixando de ser um problema a ser resolvido ou compensado para algo que seja pensado desde a concepção da aula, como propõe o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

Destacamos também que em relação a modalidade de educação básica, apenas um (1) dos trabalhos é específico para o ensino médio. Este dado reflete a realidade escolar que foca na inclusão de alunos do Ensino Fundamental desconsiderando que eles podem e devem seguir o percurso educacional como lhes garante a legislação vigente.

5 REFERÊNCIAS

AMORIM, Adjane, et. al. **Comissão Temática 1 – Conceituação e estudo de normas.** In: BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. p. 13-39.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF. Presidência da República [2015]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 01 set. 2021.

CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde / [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Português, org.; coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla]. – 1. ed., 1. reimpre. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista.** SériesAnis, Brasília, LetrasLivres, p. 1-8, jul. 2003.

GASPARETTO, Maria Elisabete R. F., et. al. **Comissão Temática 2 - Educação - Uso de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva na Educação Municipal, Estadual e Federal Tecnológica.** In: BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. p. 41-58.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. **ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social.** In: ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: anticapacitismo e emancipação social. 2020. p. 17-30.

MOTTIN, Guilherme da Silva, et. al. **Repositórios de tecnologia assistiva no contexto educacional.** In: SONZA, Andréa Poletto, et. al. Conexões Assistivas: tecnologias assistivas e materiais didáticos acessíveis. Erechim: Graffoluz Editora, 2020. p. 256-268.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** Revista brasileira de fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2021.

SOUZA, J. P. S. **Oficina de Revisão Sistemática com João Paulo Santos de Souza.** Google Drive, 27 jul. 2021. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ON1z4W7vcGm-hm5fLhQzUO-z537uQRNX/view?usp=sharing>>. Acesso em: 16 out. 2021.

STAKE, R. E. Revisão de Literatura: ampliando para enxergar o problema. In: **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011. p. 118-131.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LETRAMENTOS: A EDUCAÇÃO BÁSICA EM CENA

Euler Santos Souza⁵¹

Thiago Amorim⁵²

Ana Lúcia Gomes da Silva⁵³

RESUMO: Este texto apresenta as interfaces de duas pesquisas concluídas como aprendizagens de pesquisadores iniciantes no programa de bolsista de iniciação científica (IC) que tomam como tema de estudo os letramentos com ênfase no letramento racial crítico e a outra nos letramentos e suas interfaces com as vulnerabilidades sociais em escolas de áreas com vulnerabilidade social na Educação Básica. A segunda tem como objetivo central analisar as práticas pedagógicas dos docentes e a contribuição das mesmas para o letramento de estudantes das escolas públicas em áreas de vulnerabilidade social em Jacobina-BA, além de cartografar o contexto sociocultural dos estudantes e sua relevância quanto ao letramento. A primeira objetiva compreender as práticas pedagógicas e o letramento racial crítico mediado pelas literaturas de mulheres negras em escolas da Educação Básica tendo no bojo da pesquisa, tanto artigos científicos, como teses e Dissertações para realização da revisão sistemática dos temas. Como resultados os estudos apontaram que nota-se que os estudos feitos a respeito do letramento racial crítico estão voltados para análise literária, trazendo poucos elementos sobre as práticas pedagógicas dos docentes em escolas da rede básica de ensino, o que torna este estudo relevante para o campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos. Letramento racial crítico. Práticas pedagógicas. Educação básica. Vulnerabilidades sociais.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com uma educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de raça, religião, sexualidades, classe social é algo emergente em todas as nações, por isso como graduando em Letras- Inglês busco o desafio de romper com os paradigmas colonizadores do ensino da gramática inglesa universal,

⁵¹ Bacharelado em Direito pela Universidade do Estado da Bahia- Uneb, bolsista de iniciação científica, (IC/CNPq/Uneb) membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - Difeba. E-mail: heuller01@gmail.

⁵² Graduando em Letras. E-mail: thiago.ingles18@gmail.com.

⁵³ Profa titular da Uneb, docente permanente do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), pesquisadora do Grupo de pesquisa vice coordenadora da Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD).



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

aproximo-me da linguagem selvagem como Glória Anzaldúa pontua em seus textos, brinco com a língua do colonizador, trago comigo inquietações que me fizeram chegar na Iniciação Científica para desdobramento desta pesquisa intitulada “A formação de professores em rede colaborativa: letramento racial crítico e as implicações para a prática pedagógica”, que faz parte da pesquisa institucional - Ensino Superior e Escola básica em rede colaborativa: a formação de professores em pauta , em parceria interinstitucional com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM/PPGEDUC/GEPEDUC e a Universidade do Estado da Bahia UNEB/MPED/DIFEBA).

Para o primeiro autor ser graduando do curso de Direito, e ter poucas vivências com a docência, foi desafiador, mas sempre houve interesse pelo tema, de modo que quando viu a oportunidade da IC - Iniciação Científica, no NUPE do Departamento de Ciências Humanas- Campus IV, com as informações acerca da pesquisa institucional - Ensino Superior e Escola básica em rede colaborativa: a formação de professores em pauta, e que têm a parceria interinstitucional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM/PPGEDUC/GEPEDUC e a Universidade do Estado da Bahia UNEB/MPED/DIFEBA), me inscrevi prontamente no edital 014/2021, sendo aprovado com o subprojeto intitulado: "Práticas pedagógicas e o Letramento em escolas de áreas com vulnerabilidade social na Educação Básica de Jacobina/Bahia".

Antes de tratar do tema Práticas pedagógicas e o Letramento em escolas de áreas com vulnerabilidade social, é necessário entendermos os distintos significados que a pandemia teve na educação das crianças, sendo importante ressaltar que as problemáticas enfrentadas, são resultado principalmente de uma falta de planejamento governamental, pois a maioria dos professores se colocaram à disposição para ministrar as aulas de maneira remota desde o início da pandemia.

Porém, há uma carência dos alunos em relação aos meios disponíveis para ter acesso às aulas, 1 a cada 3 alunos do ensino fundamental e 1 a cada 5 do ensino médio, não possuem os meios para acessar o ensino na nova configuração, como relatado no relatório técnico do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM). As crianças mais vulneráveis, quais sejam as “pretas e pobres”, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Pnad Contínua, do IBGE (2021), apontam as mazelas enfrentadas pelas



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

escolas de educação pública, que precisaram adaptar-se a um ensino remoto, o que interferiu diretamente na capacidade de escrita e leitura das crianças. De acordo com os dados levantados, a mudança para o ensino remoto, significou aumento de analfabetismo de 66,3% entre 2019 e 2021. Números que se tornam mais expressivos se o olhar tiver ênfase na vulnerabilidade, pois o aumento do analfabetismo relativo a crianças pretas de 6 a 7 anos, foi de 47,4% e de 35,1% nas crianças brancas.

2 CONCEITOS-CHAVE DA PESQUISA: ALGUNS APONTAMENTOS

Trabalhamos com o conceito de letramento crítico alinhado a formação de professores e suas práticas pedagógicas para a construção de um letramento racial crítico que potencialize as questões étnico-raciais na discussão em sala de aula, além de um currículo educacional que promova um ensino crítico para que tanto estudantes como professores contribuam para uma sociedade que respeite a diversidade de gênero, raça, sexualidade. Outro ponto para ser observado é que nenhuma das pesquisas foram feitas no nosso território, que é o estado da Bahia, fazendo com que se justifique esta pesquisa para colaborar com o levantamento de dados de professores do nosso Estado, para uma melhor compreensão de suas práticas e suas estratégias para a construção de um ensino antirracista nas escolas baianas, traçando uma cartografia docente que possa visualizar quais são as potências na prática docente e suas fragilidades, num currículo que realmente esteja comprometido com uma formação para os estudantes que dialoguem com sua realidade, e atenda às demandas dos sujeitos para onde direcionados nossas ações de ensino.

De início, tomemos nota da concepção de prática pedagógica que ancora nosso estudo e sua importância para aprendizagem no ambiente escolar. Sendo assim, Nilda Alves (2002) discute que a formação docente precisa ser compreendida numa perspectiva plural, considerando os desafios emergentes da profissão, as experiências e os saberes da prática, construídos e reconstruídos diariamente. São estes saberes e fazeres que se agregam à formação e autoformação do/da professor/a, ao qual compõe a sua prática pedagógica e que movem o docente a trazer para sua prática pedagógica novas maneiras de ensinar, pensando nos saberes



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

da didática em sua totalidade e dos conteúdos aprendidos e os que serão ensinados durante a sua prática.

Aparecida de Jesus Ferreira (2006) postula que os educadores que detêm um objetivo crítico em suas aulas, contribuem para que os educandos consigam desenvolver uma consciência deles como agentes sociais. Nesse sentido, é necessário que professores e alunos se envolvam em discussões relacionadas a assuntos que refletem suas experiências de vida, por exemplo, entender a relação social entre escola, raça e etnia" (FERREIRA, 2006, p.37).

Nesse sentido, o letramento se torna a possível forma de resolução simbólica de muitos problemas sociais, pois as questões identitárias étnicas, o fracasso ou sucesso e os conflitos, podem ser manipulados no modo de explanação em como o letramento está sendo distribuído ou ampliado. Outrossim, a pobreza ou o desemprego também podem ser transformados em questões relacionadas à importância dada pelos indivíduos ao seu letramento ou a sua reparação, imputando assim a culpa para a moral individual e não para as instituições e estruturas de poder (STREET, 2014).

Ademais, é importante ressaltar que há também os multiletramentos, que podem ser caracterizados como práticas variadas letradas, podendo ter ou não valorização social. De modo que se subdivide principalmente em dois tipos de multiplicidade, sendo a semiótica de constituição dos textos na qual se informa e comunica e cultural das populações (ROJO; MOURA, 2012).

Este conceito amplia o conceito de letramento encontrado na nossa revisão sistemática do tema. Cumpre- nos informar para situar nossos interlocutores, que a revisão sistemática foi a primeira fase da pesquisa e que a mesma é um processo realizado a partir do estudo de livros, artigos científicos, teses, relatórios, dissertações, entre outros, buscando responder uma pergunta específica. No nosso caso foi: Quais as principais contribuições das pesquisas com letramento(s) e letramento crítico para a prática pedagógica?

Nesse sentido, a depender do método utilizado, a revisão de literatura pode ser sistemática, qual seja, uma investigação científica e com critérios bem estabelecidos, dos quais buscam a partir de uma análise crítica responder a uma pergunta bem



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

formulada, com a intenção de não perder nenhum estudo relevante. De maneira que possibilita ao pesquisador encontrar os próprios rumos da investigação, quando da seleção, organização e compreensão de todo material produzido com significância na área de estudo, sendo possível atribuir sentido à realidade fática com os conhecimentos adquiridos.

Importa ainda destacar que ao realizarmos a revisão sistemática do nosso tema de estudo nas duas pesquisas, encontramos em muitas pesquisas o conceito de letramento no singular ao se referir a lecto-escrita e se pautar na alfabetização e letramento no processo de ensino e de aprendizagem como elemento contribuintes para o desenvolvimento da leitura e escrita da criança. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica com ênfase na revisão sistemática, apresentando uma abordagem sobre a alfabetização e letramento como ações distintas e inseparáveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, os Ateliês proporcionaram um aprendizado múltiplo sobre as práticas pedagógicas e colaboraram de forma ímpar para construção de novos olhares e entendimentos com a prática colaborativa, possibilitando a todos participantes um olhar mais atento, interseccional. A interseccionalidade, referente à vulnerabilidade social, implica a “interseções e interconexões” de diversos pontos, que configuram o lugar de vulnerabilidade. De tal forma que o conjunto de opressões potencializa as dificuldades sociais, sendo o gênero, sexualidade, classe social e raça, algumas das questões que devem ser identificadas para uma análise mais concreta da realidade dos alunos em vulnerabilidade, pois não há como isolar tais questões, assim para compreender é imprescindível um olhar multidimensional das questões sociais.

Além disso, o Letramento Racial Crítico implica na fomentação da pluridiversidade na prática docente buscando estratégias pedagógicas para se trabalhar com o alunado, levando em consideração sua identidade sócio-racial, numa construção interseccional que desmonte o racismo estrutural vigente em nossa sociedade, aumentando as oportunidades e os locais de ocupação para pessoas



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

negras, que por meio da educação procuram uma alternativa para melhorar a sua própria vida e de seus familiares.

Nesse ínterim, ter sensibilidade interseccional possibilita reconhecer as dificuldades de alguns grupos em detrimento de outros, reconhecendo tais questões, torna-se possível enfrentar o modus operandi e desafiar as relações de poderes institucionais e culturais, além de possibilitar a criação de práticas pedagógicas que estejam em acordo com as lutas antirracistas, de gênero, classe e sexualidade, tornando possível uma educação que agregue os diversos tipos de conhecimento.

Para além disso, aprofundando ainda mais no contexto de interseccionalidade é mister elucidar que as vulnerabilidades e discriminações não estão postas de maneira isolada, mas sim interligadas, de modo que os sujeitos ocupam lugares diferentes dentro de um contexto de vulnerabilidade. Assim, é possível compreender que a interseção, ou seja, o cruzamento, o encontro de dois ou mais pontos de opressão social, trazem consigo uma necessidade de um novo olhar, um olhar caleidoscópico para os sujeitos em vulnerabilidade.

4 REFERÊNCIAS

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RIOS, de los Cati. Picturing Ethnic Studies: Photovoice and Youth Literacies of Social Action. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 2017.

SCULLY, J. E. **Going to School in the United States: Voices of Adolescent Newcomers**. TESOL Journal. 2016.

SILVA, D. L. A. Racismo antinegro no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores de PLE, 2018.

SILVA, P. V. B.; ALCARAZ, R. C. M. Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 62, p. 118-134, 2021.

TIMMONS-LONG, LaMar. Students and Teachers Inquiring Together: Ethnic Studies in the English Classroom. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v.64, n. 4, p. 455-459, 2021.



REPPOD
Rede de Pesquisas
da Profissão Docente

I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

EIXO 03 – Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional Docente

De 13 a 14 de outubro de 2022



O SIGNIFICAR DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

João Marcos Vieira Moreira⁵⁴

Váldina Gonçalves da Costa⁵⁵

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem sua gênese antes da pandemia do COVID-19 em 2020, quando, originalmente, possuíamos a pretensão de investigar o uso de um jogo digital em sala de aula, sendo este, desenvolvido em meio às pesquisas de nível de graduação, intitulado O Legado do Rei. Entretanto, devido às alterações na esfera socioeducativa, como a administração de aulas remotas, tornou-se impossível executar tal projeto.

Dessa forma, pelo movimento migratório da educação aos territórios virtuais, vimos a atribuição de uma falsa suficiência para que uma prática seja, verdadeiramente, considerada adjunta às mídias digitais. De outro modo, pode-se ter a prática que se envolve com a mídia digital sem, de fato, explorá-la para além de um mero vetor de transmissão do conhecimento.

Portanto, a partir desse movimento migratório, tornou-se primoroso observar as percepções e aspirações educacionais frente à tecnologia, com especial foco nos jogos digitais, uma vez que se percebeu pela migração – forçada – da educação aos territórios virtuais, a atribuição de uma falsa suficiência para que uma prática seja considerada adjunta às mídias digitais. Refiro-me à inconsistência de se considerar razoável que, a partir do momento que um exercício se aloque em grupamento de pixels, ele se torne verdadeiramente aliado às mídias digitais. Vê-se a tecnologia como “uma ferramenta, um meio para um fim, não possuindo fim em si mesma.” (BATES & POOLE, 2003, p. 14 – Tradução nossa).

⁵⁴ UFTM. E-mail: joaomarcosvieiramoreira@gmail.com.

⁵⁵ UFTM. valdina.costa@gmail.com.

Frente ao exposto, induz-se um pensamento superficial de que o instrumentalismo nos é insuficiente. Entretanto, faz-se necessário discorrer mais acerca da temática para significar a tecnologia e observá-la propriamente no âmbito educacional. Para tanto, com escopo de reflexionar acerca das diferentes perspectivas da tecnologia, lançamo-nos à Filosofia da Tecnologia exposta por Feenberg (2010).

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O Quadro 1 colige as quatro principais perspectivas filosóficas segundo Feenberg (2010), sendo elas: o determinismo, o instrumentalismo, o substantivismo e a teoria crítica. Um destaque suplementar à leitura do quadro se faz por meio do jogo de cores, afinal, as perspectivas (1, 2, 3, 4) são resultado da mistura de cores dos eixos (A e B) como parecer de neutralidade tecnológica (I e II).

Quadro 1 - Perspectivas da filosofia da tecnologia

A TECNOLOGIA É		
NEUTRA (I)	EIXO (A) AUTÔNOMA	EIXO (B) HUMANAMENTE CONTROLADA
		(1) Determinismo Por exemplo: a teoria da modernização
CARREGADA DE VALORES (II) Meios formam um modo de vida que inclui fins	(3) Substantivismo Meios e fins ligados em sistemas	(4) Teoria crítica Escolha de sistemas de meios-fins alternativos

Fonte: Adaptado de FEENBERG (2010, p.57)

O determinismo se manifesta ao considerarmos que o progresso tecnológico é inevitável, sendo tão poderoso que está para além de uma categorização qualitativa enquanto algo “bom” ou “ruim”. Compreende-se que é impossível controlar os usos da tecnologia, restando à sociedade se adequar. O determinismo social nos induz à compreensão de que o progresso é irremissível, sendo responsabilidade da sociedade e de suas estruturas, a adaptação frente a modernização.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Em paralelo, o instrumentalismo crê que se pode tornar uma *ferramenta* “boa” ou “ruim”, ficando à mercê de quem a utiliza sua caracterização. Entretanto, à exemplificação e reflexão, torna-se interessante questionar: uma arma, seria boa nas mãos de um cidadão de bem? Crer na neutralidade tecnológica de um item intencionalmente concebido para matar, é negligenciar os jogos de poder que permeiam a esfera humana, afinal, é inegável a correlação entre as reflexões supracitadas a aspectos sociais, culturais e políticos (GREEN, 2001). Portanto, a primeira insuficiência das correntes determinista e instrumentalista recaem no fato de que, ao atribuir neutralidade à tecnologia, ignora-se

[...] as circunstâncias sociais e culturais que essa tecnologia foi desenvolvida, bem como a política e regimes regulatórios para implementação da mesma. Nem tecnologia e cultura são neutras, ambas refletem as pessoas e a sociedade, o poder de diferentes grupos sociais e os resultados de prioridades concorrentes. (GREEN, 2001, p. 5 – Tradução nossa)

Tomar as consequências da tecnologia como efeitos colaterais do progresso humano é minimizar transformações sociais gigantescas. O advento da internet não criou apenas efeitos colaterais, ele alterou drasticamente as relações humanas e promoveu uma nova concepção da realidade. Ouso dizer que foi a internet que promoveu a inauguração de um novo universo à humanidade: o virtual.

Objetivando reflexionar acerca de perspectivas que compreendem a tecnologia como imbuída de valores humanos, é imperioso dedicarmo-nos ao estudo do substantivismo e teoria crítica. Para tanto, discorrendo acerca do primeiro, Feenberg (2003, p. 7) descreve o substantivismo como

[...] uma posição que atribui valores substantivos à tecnologia, em quais a tecnologia é vista como neutra em si mesma. O contraste aqui está realmente entre dois tipos de valor. A tese da neutralidade atribui um valor à tecnologia, mas é um valor meramente formal: a eficiência que pode servir a diferentes concepções de uma vida boa. Um valor substantivo, pelo contrário envolve um compromisso com uma concepção específica de uma vida boa. Se a tecnologia incorpora um valor substantivo, não meramente instrumental e não pode ser usada segundo diferentes propósitos de indivíduos ou sociedades com



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

ideias diferentes do bem. O uso da tecnologia para esse ou aquele propósito seria uma escolha de valor específica em si mesma, e não só uma forma mais eficiente de compreender um valor pré-existente de algum tipo.

O substantivismo compreende que o mundo é moldado pela tecnologia e reconhece a influência humana como parte do processo. Possuindo cargas deterministas ao mesmo tempo que é marcada pelo pessimismo da primeira geração da Escola de Frankfurt, adotando a percepção de que a tecnologia

[...] é uma negação da essência humana de cada um e da sociedade. A manipulação de outros sujeitos pela tecnologia aniquila o nosso potencial de criar e elaborar livremente. Este impedimento do sujeito social decorre de a tecnologia estar sempre impregnada de valores. A característica, entretanto, dessa impregnação reside numa qualidade surpreendente da tecnologia moderna: a ilusão de neutralidade criada pelos instrumentos e artefatos! Quanto mais complexa a tecnologia maior a ilusão de neutralidade.

A compreensão da filosofia substantivista é fundamental para encaminhar-nos à Teoria Crítica, afinal, a concatenação entre o pessimismo frankfurtiano ante às tecnologias, quando alinhado às teorizações aristotélicas acerca dos três pilares de atividades humanas é fundamental para compreendermos o motivo pelo qual se faz necessário observar a realidade sob lente crítica, ansiando compreender os valores aceitos e rejeitados no processo de opção tecnológica.

O motivo pelo qual a corrente substantivista concebe a tecnologia como autônoma é justamente pela inibição da capacidade criacionista humana, até certo ponto, somos reféns da tecnologia. O pessimismo desta vertente teórica aventa a incapacidade humana em reagir, sendo que, segundo Feenberg (2010, s/p.), ao questionar simpatizantes do substantivismo de Heidegger – forte pensador dessa corrente – sobre o que poderia ser feito, a resposta que era: “Não podemos fazer nada, apenas um Deus pode nos salvar agora.”.

Arraigando-se a partir do substantivismo, a Teoria Crítica emerge com mais otimismo a partir de Adorno, Horkheimer e Habermas, sendo uma corrente que mantém a percepção da tecnologia revestida de valores e interesses,



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

entretanto, abandona a concepção da inflexibilidade tecnológico e que conduzirá a sociedade para uma organização singular. Feenberg (2010, p. 11) descreve este viés teórico como sendo a

[...] opção que oscila entre o engajamento, ambivalência e resignação. reconhece o substantivismo e realiza sua crítica sob o construtivismo sociológico. Tem uma filosofia da tecnologia crítica; é otimista quanto ao desenvolvimento das formas de controle. Vê graus de liberdade. O desafio é criar meios nas instituições para o controle. o foco é a escolha dos valores que regem os sistemas meios-fins alternativos.

Compreende-se, portanto, que a tecnologia seja humanamente controlável, bem como imbuída de valores e ideologias. Tem-se que “o aparato ou produto tecnológico incorpora, materializa, interesses, desejos de sociedades e de grupos sociais hegemônicos.” (AULER e DELIZOICOV, 2006, p. 261). Dessa forma, organiza-se uma discussão mais afunilada acerca do significar do jogo digital na educação, mais especificamente, reconhece-se por meio da Teoria Crítica, que o criar de um jogo digital para educação é dotado por valores, signos e juízos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para as discussões e reflexões, utiliza-se O Legado do Rei como principal força motriz, aliando-o – bem com confrontando – à luz de teorizações que perpassam pelo território do *game design* e da educação. O Legado do Rei é resultado de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Matemática, intitulado Criação de um jogo digital voltado ao ensino de funções por meio do RPG MAKER MV. Recorrer-me às pesquisas prévias inviabiliza o cingir descritivo deste apenas em nota de rodapé, compelindo-me à detalhamentos acerca do jogo. Entretanto, tais minúcias ainda serão incapazes de apresentar o jogo em sua completude, afinal, pretendo que tal estado seja atingido no decurso deste texto, em paralelo aos anseios de significar os jogos digitais nos campos educacionais.

O Legado do Rei”, o jogo é um RPG investigativo, em que o jogador se encarna como um detetive que fora convidado a competir pelo trono de um



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

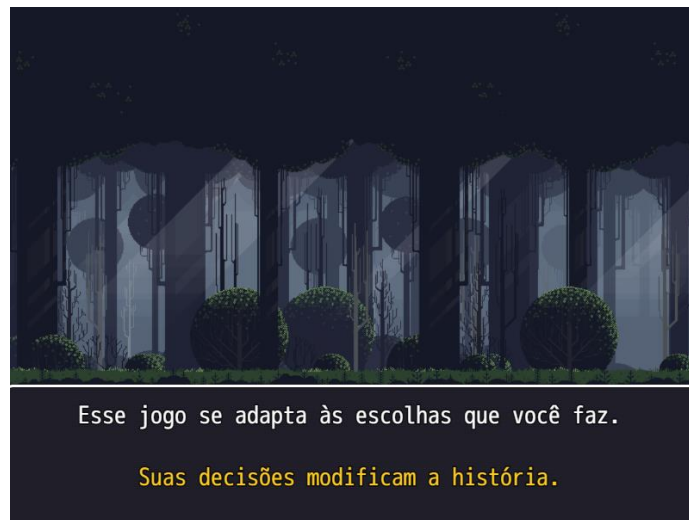
império. Essa peleja consiste em uma atividade progressiva que ocorre por meio de pistas espalhadas pelo castelo, sendo que, mediante à resolução e progressão por meio dessas, se define quem é digno de herdar a coroa.

Por fim, delongo minha síntese para discorrer acerca do caráter humanístico e matemático-educacional do jogo. É imperioso reiterar que “O Legado do Rei” possui conflitos éticos que emergem no decorrer dos eventos que compõem sua trama, além disso, a matemática manifesta-se sob o pretexto investigativo do jogador. Com isso, almeja-se o distanciamento dos manifestos mecanicistas que desprivilegiam o pensamento matemático em contexto diferente daqueles que foram adquiridos.

O distanciamento dos exercícios mecânicos ocorre, pois os manifestos matemáticos emergem como problemáticas próprias da realidade ficcional do jogo, demandando a interpretação do problema em perspectiva matemática, para então realizar a progressão in-game. O conteúdo matemático é inserido na trama de forma pertinente à história e fantasia do universo ficcional. Não se perverte a noção de jogo subvertendo os aspectos fundamentais deste às necessidades imediatistas do conteúdo escolar.

No que tange aspectos humanísticos, saliento que o jogo possui mecânicas dedicadas à manifestação do jogador. A história acontece por vias não lineares, pois há, àquele que joga, a possibilidade de tomar decisões em momentos de conflito. Nestes pontos da história, o jogador adapta a trama segundo suas vontades, e, com isso, “O Legado do Rei” possui três finais distintos. Em nenhum momento o jogador toma conhecimento da tríade de epílogos, suas únicas informações acerca do exposto são apresentadas no início do jogo, conforme apresentado pela figura 1.

Figura 1 - Mensagem prestada ao jogador



Fonte: MOREIRA (2019, p. 169)

A partir do exposto, percebe-se que minha própria carga ideológica se faz presente, manifestando-se por vias de conflitos éticos, pela estrutura progressiva do jogo, pelas mecânicas dispostas e pela história *in-game*. Roberta Romagnoli (2009, p. 171) afirma que é "[...] na implicação do pesquisador que se encontra um dos mais valiosos dispositivos de trabalho no campo. É a partir de sua subjetividade que afetos e sensações irrompem, sentidos são dados, e algo é produzido."

As situações adversas e sensíveis que requerem do jogador sua manifestação pessoal ante à situação, configura-se como parte de anseios pessoais que recaem sobre a necessidade de desenvolvimento do caráter humano em territórios educacionais. A violência que permeia a realidade social, há de ser faceada por todos em determinado momento da vida, e, para tanto, a educação não se pode omitir frente a um aspecto – infelizmente – fundamental da vida humana. É ilógico crer em uma educação tão protecionista, que conjectura uma realidade disjunta da violência humana, não viabilizar discussões que fomentem a postura e interpretação ante a violência, é concordar em atrofiar um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, tão importante quanto qualquer conteúdo e tão civil quanto qualquer prática que objetive a grandeza cidadã.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

O jogo digital não é um manifesto individual, e, que, da mesma forma que as demais tecnologias, o jogo está preenchido com as percepções, valores e juízos de quem o desenvolve. Não tão somente do desenvolvedor, mas também se imbuí neste construto, parte das concepções que se fazem próximas da esfera social do desenvolvedor. Independente se é uma única pessoa que elabora a história, desenvolve as mecânicas, idealiza a estética e usufrui da tecnologia, o jogo é resultado de um contexto, de vivências e práticas. Em alusão à Grimes e Feenberg (2013, p. 15) ao citar a “crítica racional da razão” de Adorno (1973, p. 85):

A tecnologia é carregada de valores como outras realidades sociais que moldam nossa existência cotidiana. Mas depois que as tecnologias se encontram bem estabelecidas, seu viés particular parece óbvio e inevitável. Deixamos de concebê-lo como um viés e assumimos que a tecnologia tinha que ser como a encontramos. Descobrir o viés implícito constitui a “crítica racional da razão” prometida pela Escola Frankfurt.

Dessa forma, um grande desserviço à construção de um jogo digital – com interesses escolares – é sobrecarregar com responsabilidade e expectativas para que este seja um embaixador do conteúdo disciplinar específico, forçando que a matéria fique em evidência ao jogador. Tal ação é gananciosa e egoísta – e coloco-me como um destes gananciosos – já se que compromete a real compreensão do que são – ou podem ser - os jogos digitais na educação. Dessarte, projetar tamanha responsabilidade ao jogo é atribuir expectativa de que este tenha um fim por si só e que não careça de um trabalho investigativo docente para formalizar o conteúdo que está emaranhado à trama, é minar completamente com a proposta de um universo ficcional vivo e significativo.

5 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Negative Dialectics**. Translated by E.B. Ashton. New York: Seabury. 1973.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. **Ciência-Tecnologia-Sociedade: Relações estabelecidas por professores de ciências**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 5, n.2, p. 337-355, 2006.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

BATES, T., POOLE, G. **Effective teaching with technology in higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

FEENBERG. CICLO DE CONFERÊNCIAS TEORIA CRÍTICA DA TECNOLOGIA - parte 01. [Brasília, s.n], 2010. 1 vídeo (115 min.). Publicado pelo canal Fundação Banco do Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/2ofaot-XAsw>. Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. In: NEDER, Ricardo T. (org). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010 (1ª ed.) 2013 (2ªed.) 4. 2013. ISSN 2175-2478.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 166-173, 2009.



PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA QUILOMBOLA: MEU LUGAR, MEU LUGAR, VAMOS VALORIZAR. LITERATURA COMO RECURSO CULTURAL EM SALA DE AULA

Maria das Dores Brandão de Oliveira⁵⁶

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho evidencia a realização de oficinas formativas no movimento dos pós campo de pesquisa vinculado ao Programa de Mestrado profissional Educação e Diversidade, realizadas nos distritos quilombolas de Lage dos Negros e São Tomé, Campo Formoso- BA. As oficinas se firmaram na Lei Emergencial Cultural Aldir Blanc a qual oportunizou o custeio do material para os docentes. Esta atividade trouxe uma reflexão acerca da folclorização da cultura que ainda está presente na maioria das escolas reduzindo o grande mundo da cultura a apenas manifestações culturais no dia do folclore e reluziu as riquezas culturais e ambientais presentes no cotidiano dos estudantes e de todos que fazem parte da comunidade. Esta proposta teve como objetivo principal, uma discussão sobre o conceito de cultura, educação, diversidade e literaturas. De maneira específica, buscou-se refletir sobre a diferença entre cultura e as manifestações culturais; fomentar a utilização de práticas docentes com aporte a literatura de forma interdisciplinar e prazerosa; aprimorar o conhecimento sobre a cultura local e a boniteza de valorizá-la no cotidiano escolar, contribuindo para o empoderamento dos educandos das escolas quilombolas. Neste contexto, as ações se mostraram como de grande relevância para as construções docentes e a melhoria na qualidade da educação básica, já que a leitura é a grande Janela para o conhecimento. A metodologia deste trabalho se deu em duas oficinas, trazendo estudos científicos de autores como: CARMARGO, 2018; BAMBERGER, 2010; BRASIL, 2018; PASSOS, 2007. Com abordagens históricas e cotidianas, sensibilizações, análises de obras literárias e produções inéditas coletivas multiplicadas.

⁵⁶ E-mail: dorinhalua@hotmail.com.



2 CONSTRUINDO SENTIDO DAS PRÁTICAS DOCENTES: OFICINAS

Partindo do movimento de busca por uma educação de qualidade para todos, faz-se necessário ações urgentes para os campos de pesquisa, uma vez que as Ciências humanas perfazem o caminho das perguntas, descobertas e construções coletivas. Durante anos muitas crianças quilombolas tiveram seus direitos negados e negligenciados pelo preconceito e negações submetendo-se ao conhecimento literário alheio a sua realidade cotidiana. Suas identidades corroídas pelo descaso e sua cultura abafada pela discriminação. Fatos que desencadearam grandes lutas e um alvorecer de conquistas. De acordo com autor:

As comunidades quilombola mesmo sendo ignoradas e perseguidas neste processo, constituíram uma rica dinâmica de “diálogo cultural, de afirmação da identidade, de resistência étnica, de luta pela terra, de uso da terra, de relacionamento peculiar com a natureza que nos remete a compreensão de sua pertença a terra, de solidariedade interétnica, de sua ancestralidade de todos os valores civilizatórios ligados a África e preservados mediante de séculos de tradição (PASSOS, 2007).

Mesmo de forma lenta foram ganhando força e voz. Nesse pressuposto entende-se na fala do autor as potentes riquezas culturais destas comunidades e a valorização do território que está para o além terra não devem se apresentar fora do âmbito escolar. O cotidiano dos educandos deve fazer parte das práticas docentes e da escola que hoje, se caracteriza como um espaço multicultural de força e poder tem dever de salientar através dos diversos tipos de leituras as vivências quilombolas do campo, suas vivências e representatividades. Pode-se dizer que o educador é o autor em evidência, desse campo de conhecimento. Assim, todas as ações laborais dos docentes podem contribuir para mudanças e quebra de paradigmas. Durante muito tempo a escola foi tida como um local de transmissão de conhecimento, o professor detentor do saber e as crianças seres desalumiados (alunos). O tempo, as pesquisas em educação e as descobertas emergiram a necessidade de um novo rumo para a educação e mostraram a infância em um novo contexto. Daí a necessidade de ações e



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

projetos de incentivo à cultura para o empoderamento e valorização das práticas culturais e modos de viver.

As crianças vêm ocupando espaços e se mostrando como seres que constroem conhecimentos, com imaginação fértil e de um grande potencial. Ao ingressar na escola elas chegam ativas, vivas, curiosas, e eufóricas para abrir “sua bagagem cultural” que em muitas das vezes por falta de uma prática docente adequada estas bagagens permanecem fechadas por muito tempo. O trabalho com literatura aflora o que há de mais preciosa na criança, o desejo de aprender e muito mais, se ela for apresentada às crianças de maneira contextualizada.

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – a seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (KRAMER, 2003).

Os pequenos quilombolas podem, pelas boas práticas docentes formar e reconstruir pensamentos capaz de mudar realidades. “A leitura está intimamente associada às atividades e exigências da escola; concluído o período de escolarização, elas deixam de ler por que a ‘vida’ agora significa para elas algo muito diferente da escola” (BAMBERGER, 2010, p. 20). Se focarmos na fala de Bamberger (2010, p. 56) podemos entender: “...a criança procura, acima de tudo, histórias vívidas e fantasiosas. É papel da escola ofertar a elas esta oportunidade. Um dos achados da pesquisa evidenciou a negação da identidade, fato que muitas vezes se repete na fala dos familiares:” Professora fale com o colega de meu filho que chamou ele de Negro.” Esta situação se dá pelo fato de muitos educandos quilombolas não terem representatividade nos livros didáticos e na maioria das literaturas. A maioria das obras trabalhadas na infância são literaturas que fazem evidência a personagens brancos: Cachinhos dourados, Branca de Neve, Chapeuzinho vermelho... e a conhecida saga do Sítio do Pica Pau Amarelo que mostra claramente o negro como personagem subalterno. Desta forma, o autor esclarece:



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial visibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial (MUNANGA, 2005 p.25).

As oficinas trouxeram uma reflexão sobre a necessidade de aportar as práticas docentes com as vivências cotidianas dos educandos. Formar os docentes para desenvolver um trabalho contextualizado em sala de aula, contribuirá para o reavivamento dessa cultura local e a valorização dos bens imateriais da população campo-formosense.

No Art. 215, a Constituição Federal do Brasil de 1980 declara que, o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Assim, torna-se imprescindível a realização desse projeto, tendo em vista que as obras de literatura que serão utilizadas fortalecem e valorizam a cultura local. Pode-se ainda argumentar essa necessidade com o Plano Nacional de Cultura (PNC) que vem definir de maneira clara as diretrizes para as políticas públicas de cultura e define a necessidade de estabelecer um sistema público e participativo de gestão, acompanhamento e avaliação das políticas culturais, o Plano Nacional de Educação (PNE), com o propósito de garantir o cumprimento dos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e da Lei 10.172 de 9 de Janeiro de 2001, traz um novo olhar legal para o ensino da Educação do Campo. Princípios, procedimentos, valorização, justiça social, solidariedade, cidadania, direito de igualdade e diversidade se apresentam como apenas algumas das prioridades para o ensino do campo. Assim, a Lei se se mostra categórica:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e fazer a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. BRASIL, (2002, p. 2)

Trabalhar adequando os conteúdos à realidade social e cultural com articulação de propostas pedagógicas é ponto crucial para que os alunos destas regiões se sintam mais seguros e engajados em sua comunidade num processo democrático de contextos de estímulos culturais, efetivos para o respeito à diversidade. A LDBEN evidencia um dos artigos do parecer, que se propõe a valorizar a organização do ensino e respeito a diversidade cultural, pelo processo de gestão democrática.

O Plano Municipal de Educação (PME) na Meta 7 sobre a qualidade da educação básica, aponta estratégias de fomento a valorização da cultura nas escolas do campo e quilombolas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também, em sua terceira competência geral aponta: Repertório Cultural. Obviamente, a sala de aula como espaço cultural e histórico também tem como premissa, oportunizar o estudo da História e cultura Afro Brasileira, e sua responsabilidade torna-se ainda maior, quando está inserida numa comunidade quilombola. Trazendo para esta discussão a Lei 10.639/2003, faz-se ampliar a visão de que esta, veio para firmar o compromisso da educação com as ações pedagógicas que a contempla. Fora isso, pode-se elencar inúmeros ganhos para um ensino contextualizado e enriquecidos com projetos dessa natureza como afirma a autora:

A literatura constitui-se uma das fontes do acesso à cultura para o cidadão. Oportunizá-la na escola pressupõe o incentivo à leitura enquanto formação de leitores e de escritores. Quando este acesso é oportunizado desde a educação infantil, existe a possibilidade de termos jovens e adultos leitores e escritores em maior número do que atualmente (SILVA, 2011, p.23).

Ainda sobre o discurso da autora, ela justifica a necessidade das práticas docentes no tocante a cultura e literatura em sala de aula, pela oportunidade do



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

despertar para o conhecimento através da leitura e o letramento. Neste caso, o professor se caracteriza como mediador que oportunizará práticas necessárias para que todo esse conhecimento se dignifique na vida dos alunos. Sendo assim, as oficinas intituladas MEU LUGAR, MEU LUAR. VAMOS VALORIZAR. PRÁTICAS DOCENTES: LITERATURA COMO RECURSO CULTURAL EM SALA DE AULA pode contribuir e coadunar com as ações propostas de melhoria para a qualidade da educação do município e seu desenvolvimento.

3 COMO ACONTECEU

A ação de oficinas formativas suscitou uma pesquisa bibliográfica, tendo como base a necessidade das comunidades escolares quilombolas. As oficinas foram realizadas nas comunidades de Lage dos Negros e São Tomé em dias diferentes, agendados com as diretoras e coordenadoras respeitando a disponibilidade dos professores das comunidades.

Antes da realização da proposta, aconteceu uma visita à secretaria de Educação para comunicar as etapas do projeto e primeiro contato com os gestores dos docentes que iriam participar da oficina. Em seguida houve a divulgação do evento nas redes sociais e nos grupos de WhatsApp dos coordenadores de área quilombola e do campo. Em seguida divulgou-se a ficha de inscrição nos grupos de Watts App por um formulário virtual, onde os professores puderam se inscrever no período de 15 dias antes do evento. Os Inscritos receberam virtualmente num grupo de WhatsApp criado para as comunicações do projeto, um folder com todas as informações. A oficina ocorreu em um tempo estimado de 4 h, em dois dias específicos e em regiões diferentes com o apoio dos coordenadores. Uma oficina no Polo de São Tomé para os professores dessa localidade e região. E outra para o Polo de Lage dos Negros, para os professores dessa localidade e região. Lembrando que, apenas professores de Educação Infantil e Fundamental I.

4 COMO A PROPOSTA SE EVIDENCIOU:

1º Passo: preparando o ambiente;



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

2º Passo: Acolhimento dos professores com entrega de material (sacola com as literaturas de discussão na oficina e outros materiais);

3º Passo: Apresentações individuais dos participantes;

4º Passo: Leitura da mensagem e discussão sob os holofotes científicos de Munanga, Perrenout, Gatti, e os marcos legais que fundamentam os direitos à educação;

5º Passo: Tesouro de leitura (técnica usada para reconhecer as literaturas locais como tesouros de nossa cultura: Leitura das obras e discussão em grupo e contação de história);

6º Passo: Atividade construindo o meu sertão. Proposta da mentora do projeto dobradura com os personagens, construção de fantoches inéditos;

7º Passo: Esquenta cultura. Atividade de interação cultural e descontração com a música: Feira de Mangaio. Curiosidades e descobertas

8º passo: Tempo de construir e reconstruir: práticas docentes x cultura, formação e informação com os bolsos de leitura a partir da obra lida.

9º passo: Atividade construindo meu sertão 2. Sob a orientação da mentora do projeto, os professores construíram uma prática cultural utilizando uma literatura local para compartilhar e publicar. (fotos, passo, a passo).

Apresentação com slide sobre os diferentes conceitos de cultura.

10º Passo: De olhos fechados ouvir os áudios e identificar as manifestações culturais;

11º Passo: Discutir sobre a escola como um espaço de relações e de forças, partindo da interpretação de imagens;

12º Passo: Apresentação do Alfabeto sertanejo contendo imagens do cotidiano dos alunos. Ex.: B de berimbau, J de jegue, S de samba, T de trança, C de Campestre, U umbu, P de periquito, papagaio, M de mandacaru, G de gaiola, Q de quilombo, ... ;

13º Passo: Compromisso: partilha do material criado, compartilhando as práticas construídas e multiplicadas com os alunos;

14º Passo: avaliação da oficina e despedida;

De 13 a 14 de outubro de 2022



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Arroyo salienta que “é preciso alargar nossa visão de como as pessoas se educam e aprendem, pois há uma pedagogia além da nossa pedagogia”. A pedagogia trazida por Arroyo pressupõe as novas possibilidades apontadas pelos docentes para que a criança vislumbre um novo aprendizado, enveredando pela reflexão, perguntas, dúvidas, argumentos e pensamentos novos. Ultrapassando as entrelinhas do texto, ressignificando o aprender, enchendo de sentido suas novas produções e seus novos conhecimentos mesmo que na complexidade. Para justificar estas ações pode-se apresentar o que diz o autor:

O problema da evolução da mente, portanto, não é um falso termo gerado por uma metafísica mal conceituada, nem o caso de descobrir em que ponto da história da vida uma alma invisível foi sobreposta ao material orgânico. Trata-se de reconstruir o desenvolvimento de certas espécies de habilidades, capacidades, tendências e propensões nos organismos e delinear os fatores ou tipos de fatores dos quais depende a existência de tais características. (GEERTZ, 1989, p.96).

Então, pode-se afirmar que se torna urgente favorecer as comunidades quilombolas com ações necessárias em práticas docentes, a fim de que a escola se torne uma instituição ativa para além dos muros, reconhecendo e reafirmando seu importante papel no processo de construção de identidade e valorização da cultura das comunidades do campo.

5 RESULTADOS

As oficinas aconteceram nas datas e horários estabelecidos. O número de inscritos superaram as expectativas. Os docentes participaram ativamente das propostas ofertadas e produziram materiais inéditos para serem trabalhados e compartilhados. A análise das obras literárias trouxe excelentes reflexões para a plenária e renderam inúmeras ideias interdisciplinar, transdisciplinar multidisciplinar como: Arte (pintar o mandacaru com o dedo e enfeitar o mandacaru com o que puder e escolher), Matemática (fazer a experiência de misturar as cores para descobrir o verde), História (identificar alguém que faça



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

ou que recite cordel na comunidade e convidá-la para vir à escola). Os livros que apoiaram o trabalho das professoras podem ser apresentados da seguinte forma:

Quadro 1 – Literaturas trabalhadas nas oficinas formativas.

Livro	Autora	Editora
Umbuzeiro do meu coração: Conta a história de Maria que ajuda sua mãe a buscar umbu. A história retrata a vida de uma família do campo, sua rotina e atividades no período em que os umbuzeiros produzem os frutos.	Maria das Dores Brandão de oliveira	Art Fast PE
Tapuia o periquito verde: A história retrata um dos grandes problemas dos distritos do interior: A criação de animais em cativeiro, aborda a questão da representatividade Negra, amizade, e cuidado com o meio ambiente.	Maria das Dores Brandão de oliveira	Art Fast PE
Mandacaru em cordel: O livro aborda a valorização da cultura nordestina e faz o leitor dar um lindo passeio pela caatinga. Traz a representatividade Negra	Maria das Dores Brandão de oliveira	Autografia RJ

Fonte: A própria autora

Cada escola quilombola recebeu uma **Sacola Literária** contendo: As três obras, apostila com o material proposto, receitas, dobraduras poemas, letras de música. Um Pen drive contendo quebra-cabeça do nível fácil ao avançado, música inédita da obra, músicas sertanejas, modelos de fichas de Leitura editável à realidade de cada escola e idade das crianças, chaveiro temático às literaturas, alfabeto quilombola.

Trabalhar com estas obras oportuniza à criança estabelecer um curto espaço entre a sua realidade cotidiana e as obras de literatura, que ganham sentido quando ocorre esta aproximação entre a leitura e o leitor. A avaliação do encontro foi de grande proveito para salientar a importância de momentos formativos e dinâmicos como as oficinas formativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ministrar estas oficinas formativa consolidou a necessidade do trabalho progressivo pós campo. O pesquisador torna-se parte integrante do movimento de pesquisa em seu loco. Oportunizar estas discussões e construções ocasiona crescimento paralelo entre pesquisador e os atores do loco.

De 13 a 14 de outubro de 2022



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Portanto, as amarras entre a teoria e a prática podem se tornar mais visíveis a partir das contextualizações vividas e idealizadas. A construção das teias no Ensino das escolas quilombolas não podem ser tecidas de maneira confusa e fragilizada. O universo das experiências que os alunos tendem a interagir, no interior da escola e fora dela, precisam ser respeitadas e exploradas pelos educadores no cotidiano da sala de aula... (OLIVEIRA E MIRANDA, 2020 p.38)

O presente estudo A formação do professor é de fundamental importância para o crescimento pessoal, social e identitário das crianças, assim como de suas culturas plurais. Favorecer este conhecimento é responsabilidade social. O pesquisador encontra-se ligado ao seu lugar de pesquisa em um movimento transformador, que só pode ser explicado pelas construções fundamentadas cientificamente. Colaborar com a educação para a diversidade é urgente e necessário. Propiciar aos educandos e professores, espaços de reflexão e construção pela literatura pode mudar condições e melhorar a qualidade de vida de muitos. Pelo Programa MPED muitas comunidades escolares são favorecidas e erguidas pela reflexão, construção e transformação do conhecimento.

7 REFERÊNCIAS

PASSOS, F. J. dos. Quilombolas e a Reflexão sobre ações afirmativas na UESB. Associação dos Docentes da UESB. Outubro de 2007. Disponível em: Acesso em: 19 out. 2008.

CRUZ, M. F. B.; GOMES, C. M. G.; CABRALES, M. D. M. L. Pontos de Interrogação, v. 10, n. 1, jan.-jun., p. 7-13, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/dorin/OneDrive/Documentos/biblioteca%20pessoal/9324-Texto%20do%20artigo-25030-1-10-20200812>. Com acesso em: 04 de outubro de 2022.

CARMARGO, F. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

MUNANGA Kabengele, organizador. **Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada** – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

BHABHA, Homi K. 1949- **O local da cultura** / Homi K. Bhabha; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL, **Diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL, **Educação Básica**: Governo institui diretrizes curriculares para quilombolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>; acessado em 15/04/2016. Brasil: **Cartilha Lei Aldir Blanc.pdf**. Disponível em <https://leialdirblanc.pa.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2021.

GEERTZ, Clifford, 1926- **A interpretação das culturas** / l.ed., IS. reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

OLIVEIRA, Maria das Dores Brandão dos. **práticas docentes e diversidade na escola rural quilombola de lage dos negros - campo formoso – BA**. UNEB, 2017.

_____. MIRANDA Carmélia Aparecida Silva. Trajetória do Povo Negro e educação no quilombo. Teias que se formam ou fios que se desprendem? Uma reflexão sobre as práticas docentes na escola Rural quilombola de Lage dos negros, Campo Formoso- BA.

SILVA, Paula Cristina. **Educação Pluricultural e Ante - racismo em Salvador**. Departamento de Sociologia. UFBA- GT 19: Relações raciais e etnicidades. XX Congresso Nacional da ANPOCS, Caxambu, 1996.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais/ TOMAZ Tadeu da Silva(org). Stuart Hall, Kathrynwoodward. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA. Arlete Vieira. **A presença da arte e da cultura na literatura infantil desde a creche**. Revista PROEX. 2011.

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do Magistério**. Universidade de Laval /PUC-Rio, 2000.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Lucas da Nóbrega Gerolin⁵⁷

Váldina Gonçalves da Costa⁵⁸

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo compreender as Representações Sociais que estão sendo construídas pelos estudantes do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sobre o “Ser Professor”. Para isso, Pimenta (1999) e Gatti (2010) foram consultados para compreender a trajetória dos cursos de licenciatura em matemática; Shulman (2005), Ball (2008) e Rios (2008) foram consultados para compreender os conhecimentos específicos necessários para o exercício da docência e as diferentes dimensões de uma aula. A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici foi utilizada como aporte teórico metodológico e a Teoria do Núcleo central proposta por Jean-Claude Abric foi utilizada como norte na construção e análise dos dados, para compreendê-las foram consultados Moscovici (1978), Sá (1996, 1998, 2008), Mazotti (2002) e Franco (2014). A construção dos dados se deu por meio de três instrumentos, sendo eles um questionário on-line feito pelo Google formulários (*google forms*), um TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) e um grupo focal com estudantes do curso de licenciatura em matemática. O curso de licenciatura em matemática estudado possuía 133 alunos matriculados em 2021/1, destes, 30, aceitaram participar da pesquisa. Os dados foram analisados aos olhos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e da Análise de Conteúdo de Bardin. Com a pesquisa foi possível perceber que a representação dos estudantes a respeito do “Ser Professor” está ancorada em duas ideias distintas, a ideia de professor como profissional e o professor como vocação.

1 INTRODUÇÃO

A primeira proposta de formalização da formação de professores no Brasil, de acordo com Gatti (2010) foi a formação para ensino das primeiras letras, em meados do século XIX através das Escolas Normais. Estas escolas compreendiam o antigo secundário, hoje o ensino médio. Para exercer a profissão docente nos primeiros anos (educação infantil e primeiros anos do

⁵⁷ UFTM. E-mail: geromta@gmail.com.

⁵⁸ UFTM. E-mail: valdina.costa@gmail.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

ensino fundamental), a pessoa não necessitava de um curso específico para formação de professores, era necessário apenas possuir o curso normal.

Ao final dos anos de 1930, dada a inexistência de um curso específico de formação de professores, para se tornar um professor do “ensino secundário”, era necessário se graduar bacharel em alguma área específica (o que levava três anos), após isso, caso a pessoa desejasse obter também a licenciatura, acrescentava-se um ano na graduação para complementar a formação com as disciplinas da área da educação. Ao fim, além do título de bacharel, recebia-se o título de licenciado. Esse tipo de formação ficou popularmente conhecido como “3+1”.

Observando a formação necessária para se atuar como docente na época, percebe-se que o objetivo não era se formar um profissional da educação, não se via o professor como um profissional que necessita de conhecimentos específicos da profissão, mas sim como alguém que possui conhecimentos específicos da disciplina que será lecionada. Diversas modificações foram feitas na formação de professores ao longo do tempo, mas só com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.294/96) que se definiu formalmente uma diretriz para a formação de professores no Brasil. Esta lei afirmava em seu artigo 62 que a formação de professores deveria se dar por meio de cursos superiores específicos para esse fim.

Mesmo com as diversas alterações propostas pela LDB 9.294/96 e com o surgimento de cursos de licenciatura para formação de professores especialistas (professor formado para lecionar determinada matéria), a ideia de que há diferentes pesos para a formação na área específica e na área pedagógica ainda perdurou sobre a formação.

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2010, p. 1357).

A docência, assim como qualquer outra área, possui conhecimentos e habilidades próprios para seu exercício. Pensando nessas habilidades

e conhecimentos próprios da profissão docente, Shulman (2005) propõe que elas sejam divididas da seguinte forma: conhecimento do conteúdo que será ensinado, bem como um conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento de turma (conhecer os alunos e suas características), conhecimento do contexto educativo e seus objetivos, finalidades e valores educativos, fundamentos filosóficos e históricos da educação.

Os conhecimentos propostos por Shulman (2005) são conhecimentos gerais específicos da profissão docente, ou seja, estes são conhecimentos que todo professor deve possuir para o exercício da docência, independente da sua área de atuação. Dando continuidade à essa discussão, os autores Ball, Thames e Phelps (2008), propõem conhecimentos que são específicos do professor de matemática para o exercício da profissão.

Quadro 1 - Conhecimentos específicos.

Conhecimento do assunto	Conhecimento pedagógico do
Conhecimento comum do conteúdo (CCK): conhecimento matemático - não necessariamente específico para o ensino	Conhecimento de conteúdo e alunos (KCS): capacidade de unir o conhecimento que se tem dos estudantes, seus conhecimentos e seus interesses, e o conhecimento matemático
Conhecimento do Horizonte do conteúdo: relacionar diferentes tópicos da matemática, conhecendo a matemática para além do currículo	Conhecimento de conteúdo e ensino (KCT): conhecimentos matemáticos e os procedimentos de ensino para abordá-los
Conhecimento especializado do conteúdo (SCK): conhecimento matemático e habilidades voltadas para o ensino	Conhecimento de conteúdo e currículo: conhecer o conteúdo matemático e seus tópicos - conhecimento do currículo pode ser horizontal e vertical, sendo que um se trata do conhecimento do professor sobre o conteúdo das outras disciplinas do mesmo ano e conhecimento que o professor tem do currículo matemático em outros anos/níveis de educação

Fonte: Ball (2008)

Outro ponto interessante a respeito do exercício da profissão docente é a discussão feita por Rios (2008), que propõe que em uma sala de aula existem diferentes dimensões, sendo elas, a dimensão ética, técnica, estética e política.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Pensando a trajetória dos cursos de formação de professores e a necessidade de os profissionais dessa área compreenderem os diferentes conhecimentos envolvidos no exercício da docência, as diferentes dimensões de uma sala de aula. O presente trabalho teve como objetivo compreender as representações sociais que os estudantes do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro estão construindo sobre o “Ser Professor”.

2 DESENVOLVIMENTO

A Teoria das Representações Sociais (TRS), pensada por Serge Moscovici, parte de um tipo de conhecimento próprio, o do senso comum, que guia e orienta a conduta das pessoas e suas comunicações (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2014). Como pesquisa, se trabalha a partir do senso comum e do conhecimento popular, parte-se da ideia de que para compreender o sujeito, deve-se direcionar o olhar a ele. Diferente de outras pesquisas, não se parte da literatura para compreender o pensamento do outro, busca-se no outro o seu conhecimento de mundo, as suas visões e só assim parte-se para o processo de compreensão (MARKOVÁ, 2017).

O sistema de pensamentos este organizado em dois universos distintos, temos o universo consensual, que está relacionado a atividades voltadas para o senso comum e teoriza para responder problemas que venham a surgir, ele se organiza através da experiência real dos sujeitos, explicando a realidade sem necessariamente se ter algum rigor científico, sem a pessoa ser um especialista sobre determinado assunto, ainda sim ela consegue ter uma opinião e falar sobre esse determinado assunto, neste universo surgem as representações sociais. E o universo reificado, que é onde se manifestam os saberes e conhecimentos científicos, estes, diferentes dos saberes existentes no universo consensual, são objetivos, com rigor lógico e metodológico.

As representações sociais exercem várias funções, uma das principais funções de uma representação é a de tornar o novo em algo conhecido, fazer do novo algo palatável, para isso fazemos o movimento de comparar e relacionar



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

esse objeto em um mar de outras representações que possuímos, um processo de internalizar esse objeto, tornando-o próprio e familiar. Vale ressaltar que, as representações não são imutáveis, de acordo com Moscovici (1978, p. 62), “o estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho”, o movimento de construção de uma representação, modifica não apenas o que está sendo representado, mas toda a estrutura que apoia essas representações é pouco a pouco modificada.

As representações sociais desenvolvem diversos papéis nas práticas e nas relações sociais, de acordo com Sá (1996), elas possuem funções de conhecer, de identidade, de orientação e de justificação. A função de conhecer permite que o sujeito compreenda e explique a realidade a partir do conhecimento prático do dia a dia (senso comum). A função de identidade tem relação com a identidade individual do sujeito e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, exerce um papel de proteger a especificidade de cada grupo (o sujeito ao compartilhar determinada representação se sente parte do grupo). A função orientadora faz o papel de guia para as práticas (ajuda na criação de relações entre as representações, na hora de determinar as ações que o sujeito tomará sobre determinado objeto e atribui valor – adjetivos – aos objetivos). A função de justificar realiza o papel de legitimação dos comportamentos e práticas dos sujeitos.

As representações sociais por si só são um conceito bastante amplo, por isso, a partir delas surgiram diferentes formas de se perceber uma representação, o presente trabalho se baseia na perspectiva criada a partir da Teoria do Núcleo Central proposta por Abric.

A Teoria do núcleo central parte do princípio de que toda representação possui um modelo de se organizar, toda representação segue uma mesma lógica de organização interna, sendo essa composta por um núcleo central e um sistema periférico. O Núcleo Central e o sistema periférico são formados através de dois movimentos existentes na construção/manutenção de uma representação, o movimento de objetivação e ancoragem.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Este núcleo é, por sua vez, determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo (MAZZTTI, 2002, p.20).

Os movimentos de objetivação e ancoragem são indissociáveis e desempenham papéis muito importantes dentro de uma representação, o processo de objetivação consiste no movimento de dar nome ao objeto, ou seja, esse processo serve para organizar determinada representação. A ancoragem consiste em transformar o novo em algo palpável, ou seja, ao se deparar com uma situação ou objeto “novo”, consultamos todas as novas vivências e saberes, para definir o que é esse objeto e futuramente usá-lo para definir outros objetos.

3 CONSTRUÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para responder ao objetivo do trabalho foram utilizados três diferentes instrumentos na construção dos dados:

- 1) Questionário on-line: com o intuito de caracterizar quem são os estudantes que cursam licenciatura em matemática na UFTM, conhecer suas trajetórias pessoais e acadêmica, sendo possível traçar um perfil sociodemográfico desses estudantes.
- 2) Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP): com o objetivo de estimar a localização do núcleo central e periferias da representação social que os estudantes estão construindo sobre o ser professor.
- 3) Grupo focal com estudantes do curso de licenciatura em matemática: o grupo foi composto por estudantes de diferentes períodos e nele foi discutido diversas questões sobre o ser professor, que nos auxiliará na triangulação dos dados construídos para estimar com certeza maior o núcleo central e periferias das representações

O questionário nos possibilitou conhecer um pouco sobre o grupo de licenciandos que participaram da pesquisa, destacamos algumas informações que nos chamaram atenção: dos 30 estudantes, apenas 16 são naturais de



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Uberaba; 24 dos estudantes cursaram toda a educação básica em escola pública; 21 dos estudantes exercem algum tipo de atividade remunerada.

Fazendo uma análise prototípica na TALP realizada no questionário utilizando o termo indutor “Ser professor”, conseguimos estimar onde se localizaria o Núcleo Central das representações e as possíveis periferias. Percebemos que, as palavras que possivelmente pertenciam ao núcleo central podiam ser organizadas em duas categorias, a representação do “Ser Professor” com um caráter vocacional (onde apareceram às palavras dedicação e vocação) e outro profissional (onde colocamos as palavras ensinar e aprender).

As discussões presentes no grupo focal reafirmam a centralidade das Representações Sociais do “Ser Professor” na ideia de vocação e de profissão. Entretanto, fez-se muito mais presente nas discussões o caráter da docência como profissão. Observando os segmentos de texto, é possível perceber como essas ideias, mesmo que representando ideias que se opõem (o professor como profissional e o professor como vocação), em alguns momentos acabam coexistindo nas falas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes paradigmas que envolvem a docência acabam influenciando na Representação Social de “Ser Professor” que foi e que está sendo construída pelos estudantes do curso de licenciatura em matemática da UFTM. O fato de duas ideias opostas coexistirem no NC dessa Representação levanta questões sobre o momento histórico em que essas representações foram vistas. Ante o exposto, pesquisas futuras a respeito das representações dos estudantes podem comprovar essa possível transição pela qual a representação dos estudantes está passando

Pensando no caráter vocacional da docência, tem-se o exercício da profissão como um exercício de amor, alguém que nasceu para trabalhar como professor e não como uma profissão. Já pensando no caráter profissional da docência, temos o “Ser Professor” com um ofício, professor como o profissional da educação.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

Por meio das discussões do grupo focal foi possível perceber como diversos conceitos são percebidos pelos estudantes, as diferentes dimensões da aula (RIOS, 2008), os conhecimentos específicos da profissão docente (SHULMAN, 2005) e os conhecimentos da docência em matemática (BALL, 2008). Mesmo o curso possuindo resquícios de uma formação voltada para o professor como profissional que sabe o conteúdo específico em detrimento dos conhecimentos da área de educação e educação matemática, essa ideia está pouco a pouco sendo vencida e os estudantes já conseguem perceber as diversas nuances da profissão docente.

5 REFERÊNCIAS

BALL, D. L., THAMES, M. H. e PHELPS, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p.24- 54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas., **Educ. & Soc.** v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 47, n. 163, 2017.

MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, 14/15, 2002.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Revista Temas em Psicologia**. 1996; 3:19-33.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. rev. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.



COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA: CONSTRUÇÃO CARTOGRÁFICA

Stella Luiza Gabriel Tristão⁵⁹

Váldina Gonçalves da Costa⁶⁰

RESUMO: O presente trabalho consiste no ensaio de um estudo mais amplo submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que tem como objetivo principal cartografar os agenciamentos feitos pelos bacharéis em relação à complementação pedagógica para o seu devir professor de Matemática. Muitas discussões permeiam a relação da formação de professores ou falta dela e seus impactos na prática docente. A formação docente tem sido um grande desafio para as políticas educacionais brasileiras, especialmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Desse contexto, esse estudo preliminar apresenta uma síntese de levantamentos sobre dissertações, teses, legislações e artigos mais relevantes sobre a temática, roteiro metodológico e cronograma de execução.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste no ensaio de um estudo mais amplo submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A inquietação pela temática da complementação pedagógica surgiu a partir das vivências de uma das autoras, cuja formação inicial foi bacharelado em Engenharia Civil e, posteriormente, teve contato com esses cursos de formação rápida em Licenciatura Matemática.

Muitas discussões permeiam a relação da formação de professores ou falta dela e seus impactos na prática docente. A formação docente tem sido um grande desafio para as políticas educacionais brasileiras, especialmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Legislação que tornou obrigatório “aos professores dos anos finais do ensino fundamental

⁵⁹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFTM, Engenheira Civil. E-mail: stella_tristao@hotmail.com.

⁶⁰ Doutora em Educação Matemática, docente dos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática e da Licenciatura em Matemática da UFTM. E-mail: valdina.costa@gmail.com



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

e/ou no ensino médio a formação em cursos de licenciatura” (BRASIL, 1996, Art. 62, p.24-25) ou através de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior” (BRASIL, 1996, Art. 63, inciso II, p.25) que quisessem atuar na educação básica.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral cartografar os agenciamentos feitos pelos bacharéis em relação à complementação pedagógica para o seu devir professor de Matemática. Nossos objetivos específicos são: dialogar com os professores e a literatura sobre os cursos de complementação pedagógica em matemática e formação inicial de professores; compreender como os cursos de complementação pedagógica em matemática funcionam; verificar a percepção do professor com relação ao distanciamento de natureza de conhecimentos da formação de bacharelado e licenciatura; mapear os cursos de complementação pedagógica em matemática e as legislações que os sustentam.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Fiorentini (2008, p. 46), aproximadamente 1,6 milhões de professores foram afetados, pois, exerciam a profissão sem a devida titulação exigida pelo Plano Nacional de Educação. O que gerou uma alta demanda por capacitação. Sendo que o Estado não conseguiu suprir essa necessidade. E acabou criando alternativas como o Parecer CNE/CP n. 04/97 (BRASIL, 1997a), que mais tarde deu origem à Resolução CNE/CP n. 02/97,2 (BRASIL, 1997b).

A Resolução CNE/CP n. 02/97,2, “dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio” (BRASIL, 1997b, p. 1), de acordo com o seu Art. 1º, parágrafo único, objetivando “suprir a falta de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (BRASIL, 1997b, p. 1), possuindo como pré-requisitos que os ingressantes nesses programas possuam formação em nível Superior, em cursos correlacionados à habilitação pretendida, e assim pressupõe-se que já tenham uma “sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação” (BRASIL, 1997b, p. 1).



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

É importante salientar que essa Resolução (BRASIL, 1997b), apresenta ainda os parâmetros norteadores e operacionais desses programas: estruturação curricular, carga horária e responsabilização das instituições de ensino promotora desses programas. Além disso, é imprescindível salientar que os programas de complementação pedagógica surgiram em caráter emergencial, em áreas específicas, de modo a suprir as necessidades pontuais. E quando essas carências por professores devidamente capacitados fossem supridas esperava-se que essas instituições de ensino superior se abstivessem de fornecer esses programas especiais de complementação pedagógica, porém, não é isso que vem ocorrendo (BRASIL, 2001, p. 1-2).

O parecer CNE/CP n.26/2001 chama a atenção, para o fato de grandes contingentes de profissionais estarem sendo formados, através dos programas especiais de complementação pedagógica, em localidades nas quais não há mais carência de professores (BRASIL, 2001, p. 1-2).

Cadaltto (2019), chama a atenção para o fato de que a complementação pedagógica não deve ser utilizada como um atalho para profissionais graduados em outros cursos conseguirem a licenciatura. Diniz-Pereira (1999, p. 114-115) também expressa sua preocupação de que a Resolução CNE/CP 02/97,2 seja usada como uma “infeliz legitimação do ‘bico’ na profissão docente, uma vez que profissionais egressos de outras áreas, que não optaram, de início, pela carreira de magistério, provavelmente, só estão na profissão enquanto não conseguem algo melhor”.

A adoção dessa prática levanta questionamentos importantes: Quais as perspectivas dos professores de matemática da educação básica em atuação, que tiveram a primeira formação como bacharel e posteriormente fizeram o curso de complementação pedagógica em matemática, possuem sobre esses cursos? Quais legislações sustentam os cursos de complementação pedagógica em matemática? Por quê esses profissionais, que não tiveram a licenciatura como primeira opção de curso, buscam os programas especiais de complementação pedagógica para atuarem como professores? Quais os impactos que esse tipo



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

de formação pode acarretar a prática docente? Como deve ser a formação dos professores de matemática que atuarão na educação básica?

Discutirmos sobre a formação de docentes, leva inevitavelmente a reflexões sobre as estruturas formadoras, pois como exposto por Freire (2002), o professor se forma, re-forma e forma. Sendo o magistério uma atividade complexa, que demanda muito além do saber científico, envolvendo relações interpessoais, distintos universos históricos, culturais, econômicos e tecnológicos.

Pereira (2016), chama a atenção para a distinção entre a formação em Licenciatura e o Bacharelado. Os cursos de formação de professores, buscam formar indivíduos que não tenham apenas conhecimentos científicos, mas profissionais que saibam transpor esses saberes utilizando distintas metodologias, recursos e insumos. Já os bacharéis possuem uma formação direcionada aos conhecimentos técnicos e específicos. O que nos leva a refletir: os programas especiais de complementação pedagógica oferecem insumos para lidar com esse distanciamento de naturezas de conhecimentos, e capacitar os bacharéis para atuarem na Educação Básica?

3 CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico utilizado será qualitativo e o passo inicial consistirá no levantamento bibliográfico de: dissertações, teses, legislações e artigos mais relevantes sobre a temática; mapeamento com a identificação, localização e a descrição das pesquisas realizadas, considerando a delimitação do tempo, campo e área de conhecimento. Além disso, será realizado um levantamento dos principais programas de complementação pedagógica em matemática ativos: análise curricular.

A organização dos dados será realizada através de tabelas. A Tabela 1 apresentará os argumentos de busca e os números de teses, dissertações, artigos e legislações encontradas no Banco de Teses e Dissertações Capes, Scielo, Banco de Dissertações e Teses da Capes (BDTD), revistas e periódicos



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

consolidados. A Tabela 2 abarcará os currículos dos principais Programas de Complementação Pedagógica em Matemática.

Após a realização das buscas, será feito um estudo dos títulos, resumos e os trabalhos mais relevantes de acordo com a proposta norteadora desse estudo serão lidos por completo e analisados.

Realizaremos um Ateliê Colaborativo, inicialmente previsto para 3 encontros, que ocorrerão de modo online, na plataforma do Google Meet. Os ateliês colaborativos, contarão com a colaboração voluntária de professores de matemática da educação básica, atuantes, cuja formação como docente se deu a partir dos cursos de complementação pedagógica em matemática. A expectativa é que cada ateliê tenha duração de 2 horas, e caso todos os participantes se sintam confortáveis e autorizem esses encontros serão gravados.

Todo material tem, exclusivamente a finalidade de uso acadêmico e preservarão eticamente todos os participantes, sendo submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UFTM). O agenciamento desses professores será realizado por meio de convites via e-mail e WhatsApp. Sendo que a princípio, pretende-se limitar esse estudo ao município de Uberaba-MG, devido a restrição de tempo e recursos.

E apesar desse projeto inicial ainda não ser uma cartografia, pretende-se que o texto final se enquadre aos caminhos emaranhados, infinitos, sem começo e tão pouco fim, buscando desviar de rotas sem saída, que a constituem. E para isso, seguraremos nas mãos de Deleuze e Guattari, que nos conduzem para a construção de um rizoma, sendo esse um mapa, que se entende como:

[...] aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...]. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 22).



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Nesse sentido, a escolha por uma pesquisa cartográfica se deve ao fato de acreditar na perspectiva de que o conhecimento produzido e compartilhado possui a potencialidade de abarcar “as zonas de ambiguidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces, seja ela a da objetividade, seja a da subjetividade” (BARROS; BARROS, 2016, p.178).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esse estudo sobre os agenciamentos feitos pelos bacharéis em relação à complementação pedagógica para o seu devir professor de Matemática, possa contribuir para se compreender melhor a atuação destes docentes, bem como os motivos pelos quais à docência ainda é uma segunda opção.

5 REFERÊNCIAS

BARROS, R. B.; BARROS, E. P. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliansa da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 set 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 04/97, de 11 de março de 1997**. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Brasília, DF: CNE, 1997a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 26 de fevereiro de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: CNE, 1997b

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2001.

CALDATTO, M. E. Formação Pedagógica para não licenciados: a implantação por uma Universidade Federal. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo n. 49. Jan. - Mar. 2019. Disponível em:



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

<https://www.scielo.br/j/cp/a/3S9JZWf67zXP9BZkhkKMnjh/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v.1.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 20, n.68, p. 109-125, 1999.

FIORENTINI, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil**. Rio Claro: Bolema, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Org). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, V. S. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e à docência universitária**. 2011. 179 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Norte, 2011.

PEREIRA, D. C. **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade**. 2016. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Programa de Pós-graduação em Educação. Uberaba, 2016.



PRODUÇÃO DE VÍDEO E ENSINO DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2007-2021

Tálita Larine Rosa Silva⁶¹

Váldina Gonçalves da Costa⁶²

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo analisar como a produção de vídeos, desenvolvidos por professores, contribui (ou não) para o ensino de matemática. O referencial teórico utilizado foi Borba, Scucuglia e Gadanis (2021), Borba, Souto e Junior (2022) e Feenberg (2013) nas questões relacionadas à tecnologia; Gatti (2010; 2021), Lopes (2010), Vaillant e Marcelo (2012) e Kenski (2008) para tratar das questões relativas à formação de professores e as tecnologias digitais; Machado (1988), Moran (1995) e Dubois (2004) para discussões sobre vídeo; Santos (2015), Gomes (2008), Oeschler (2018), Borba, Souto e Junior (2022) e Moran (1995) para dialogar com o potencial dos vídeos para a educação matemática. A abordagem da pesquisa é qualitativa e os dados foram produzidos a partir de pesquisa bibliográfica, conforme proposto por Gil (1994), analisados por meio da Análise de Conteúdo, a partir de Bardin (2016) e Franco (2005), e o corpus da pesquisa foi composto por teses e dissertações produzidas no período de 2007 a 2021 com a temática da pesquisa. A categorização dos dados se deu em função do proposto por Moran (1995) e resultou em três categorias: produção de vídeo como documentação, produção de vídeo como intervenção e produção de vídeo como expressão. Como resultados ficou evidenciado que ter vivências a partir da produção de vídeos na/para a formação de professores de matemática durante a graduação pode inserir esta mídia no leque de possibilidades do futuro docente ao buscar uma metodologia para suas aulas.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a produção e utilização de vídeos na sala de aula, mesmo já sendo uma temática discutida há mais de duas décadas, se faz importante devido ao constante desenvolvimento tecnológico que insere tecnologias digitais, e formas de utilização, com frequência no âmbito da sociedade. E a escola sendo parte fundamental desta sociedade, é afetada no sentido da dificuldade para inserir as tecnologias digitais, em especial o vídeo, em sala de aula, pois

⁶¹ UFTM. E-mail: talitarosa81@gmail.com

⁶² UFTM. E-mail: valdina.costa@gmail.com



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

Vídeos são frequentemente utilizados como forma de praticar o humor, como propaganda, como forma de afeto, como caminho em campanhas eleitorais e também em Educação, apesar de haver em sala de aula, um pouco mais de resistência devida à forte presença e ao histórico poder de ação de mídias como oralidade e escrita – como lousa, giz, lápis e papel. (BORBA; SOUTO; JUNIOR, 2022, p. 49)

Apesar dessa frequente dificuldade, a literatura sobre vídeos digitais em educação matemática vem se consolidando aos poucos como um recurso didático. Borba, Souto e Junior (2022) afirmam que

A participação das TD, de forma particular os vídeos, expandiu as possibilidades multimodais da sala de aula ao permitir combinar os recursos semióticos de maneiras qualitativamente novas. Agora, numa prática pedagógica que envolva trabalho com vídeos permite multimodalidades que dificilmente seriam possíveis com textos escritos com lápis e papel. E assumimos que isso vale tanto para a língua portuguesa quanto para a linguagem matemática (BORBA; SOUTO; JUNIOR, 2022, p. 81).

Por se tratar de um recurso que se desenvolve rapidamente, a gama de produções audiovisuais para o ensino de matemática não é tão vasta, então para utilizá-lo, muitas vezes é necessário produzi-lo. É de extrema importância que o professor que produz um vídeo para o ensino de matemática seja capaz de refletir sobre as potencialidades e limitações do que está sendo desenvolvido (OECHSLER, 2018). Ou seja, assim como qualquer outro material didático, é necessário ter em mente os objetivos e as limitações do que está sendo produzido, pois se não houver clareza neste ponto, há a possibilidade do uso do vídeo pelo vídeo, algo sem objetivo.

E é neste contexto que a presente pesquisa se encontra, tendo como objetivo analisar como os vídeos produzidos pelos docentes têm (ou não) contribuído para a formação de professores de matemática.

2 DESENVOLVIMENTO

O referencial teórico foi dividido em quatro itens: o primeiro, Tecnologias e Educação Matemática, é referente às discussões no âmbito da inserção das



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

tecnologias no contexto da educação matemática e na compreensão de que as tecnologias não são neutras e influenciam diretamente no comportamento humano e foram embasadas nas ideias de Borba, Scucuglia e Gadanis (2021), Borba, Souto e Junior (2022) e Feenberg (2013).

O segundo item, Formação de professores para as tecnologias digitais, se baseia nas ideias de Gatti (2010; 2021), Lopes (2010), Vaillant e Marcelo (2012) e Kenski (2008), e são discutidos os aspectos referentes ao espaço que essas Tecnologias Digitais têm na formação docente, refletindo sobre a importância que as vivências durante essa formação têm para o leque de possibilidades que o professor pode adquirir na docência.

No terceiro item, Vídeo como tecnologia em educação, são discutidas as definições de vídeo na visão de autores como Machado (1988), Moran (1995) e Dubois (2004), bem como as possibilidades de utilização do vídeo na sala de aula.

O quarto e último item, Vídeo para a educação matemática, é dedicado aos aspectos relativos à definição do que é vídeo didático, e conta com as ideias de Santos (2015), Gomes (2008), Oeschler (2018), Borba, Souto e Junior (2022) para dialogar com o potencial dos vídeos para a educação matemática, bem como a discussão das ideias de Moran (1995) para o vídeo como produção.

Com relação à metodologia, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa e os dados foram produzidos a partir de pesquisa bibliográfica, conforme proposto por Gil (1994). A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de duas plataformas de busca, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e todo o levantamento realizado para a construção do corpus da pesquisa teve como ponto de partida os títulos e os resumos inicialmente levantados.

Ou seja, durante o levantamento foram considerados, principalmente, os títulos; o que quer dizer que, se nos títulos já houvesse algo que remetesse a outra disciplina que não a matemática, o trabalho já não era considerado; ou caso o título não deixasse claro a disciplina, os resumos eram lidos. A partir disto, foi construído o corpus da pesquisa, apresentado a seguir:

Quadro 1 - Trabalhos que compõem o corpus

Plataforma	Buscadores	Título do trabalho	Dissertação ou tese	Autor/Instituição	Ano
BDTD	video and matemática and produção	Videoaula de história da matemática: uma possibilidade didática para o ensino de matemática	Dissertação	Benedito Fialho Machado (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	2011
BDTD	video and matemática and produção	A educação estatística e a elaboração de vídeos para a promoção do raciocínio sobre variabilidade na educação básica	Dissertação	Fernanda Angelo Pereira (Universidade Federal de Juiz de Fora)	2019
BDTD	video and matemática and produção	Vídeo, comunicação e Educação Matemática: um olhar para a produção dos licenciandos em Matemática da Educação a distância	Dissertação	Bárbara Cunha Fontes (Universidade Estadual Paulista)	2019
BDTD	video and matemática and produção	Performance matemática digital e imagem pública da matemática: viagem poética na formação inicial de professores	Dissertação	Gabriel Souza Gregorutti (Universidade Estadual Paulista)	2016
BDTD	Audiovisual, educação e matemática	Intersemioses em Vídeos produzidos por licenciandos em Matemática da UAB	Tese	Liliane Xavier Neves (Universidade Estadual Paulista)	2020
BDTD	video and matemática and produção	Vídeos didáticos e atividades baseadas na história da matemática: uma proposta para explorar as geometrias não euclidianas na formação docente	Dissertação	Lucas Ferreira Gomes (Universidade Tecnológica Federal do Paraná Londrina)	2017



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

BDTD	video and matematica and produção	Terminologia da matemática em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário bilíngue libras português	Dissertação	Rodolpho Pinheiro D’Azevedo (Universidade de Brasília)	2019
BDTD	video and matematica and produção	Vídeos de conteúdo matemático na formação inicial de professores de Matemática na modalidade a distância	Tese	Sandro Ricardo Pinto da Silva (Universidade Estadual Paulista)	2018

Fonte: Da autora (2022).

A partir da produção de dados que a pesquisa bibliográfica proporcionou, é necessário analisar o material produzido e para isso, é importante que a análise seja apropriada para a pesquisa a que se refere. Portanto, optou-se pela Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin em 1978, que determina que a análise deve ser feita de maneira cronológica, seguindo três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Procurando estruturar as categorias, considerou-se o referencial teórico proposto por Moran (1995) e os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa para que fosse possível estabelecer as categorias e subcategorias, que Bardin (2016) chama de unidades de registro e unidades de contexto, respectivamente, que correspondessem aos objetivos desta pesquisa. Desta maneira, o processo de categorização foi temático e resultou em três categorias que abrangeram todo o corpus: produção de vídeo como documentação, produção de vídeo como intervenção e produção de vídeo como expressão.

As três categorias, e suas respectivas subcategorias, mostraram que é possível a produção de vídeo, de fato, tem contribuído para a formação de professores no sentido de apresentar este tipo de material e de proporcionar, mesmo que de forma breve, espaços para que a aprendizagem ocorra. Porém, também ficou evidente que é preciso atenção ao propor o trabalho com a produção vídeos para que eles não sejam apenas relacionados à uma solução “mágica” para aligeirar e simplificar os conteúdos.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

A ideia de simplificar um conteúdo, que vem acompanhada da ideia de produzir um vídeo para apresentar o conteúdo de forma aligeirada, não deve ser vista como algo totalmente negativo, porém é importante que, ao produzir e utilizar um vídeo didático de modo geral, não se tenha em mente apenas que a simplificação é o objetivo principal da mídia. E é neste sentido que se mostra de extrema importância o espaço para reflexão e discussão durante a formação de professores, pois é neste espaço que o professor em formação pode dialogar e discutir sobre as possibilidades do vídeo para a sala de aula.

Outro fator que se mostrou interessante é que ainda há poucos cursos de licenciatura em matemática propondo, de forma direta ou indireta, espaços para a produção de vídeos durante a formação do professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da interpretação e análise das teses e dissertações, à luz do referencial teórico, a maior contribuição dos docentes referente à produção de vídeos para formação de professores de matemática vem da necessidade de pensar as Tecnologias Digitais (TD), principalmente os vídeos, a favor da educação, de modo que conforme as TD avançam, mais se faz necessária a integração destas mídias na docência enquanto metodologia e não apenas como utilização sistemática da reprodução da aula tida como tradicional.

Para além disto, em muitos casos, para que os vídeos façam parte do contexto da sala de aula, eles precisam ser produzidos. Principalmente no que diz respeito àqueles que não tem as características de videoaula.

Vale ressaltar que, apesar da reflexão crítica acerca dessas videoaulas, a presente dissertação não condena a sua produção e seu uso, visto que elas são de extrema importância para os processos de aprendizagem, inclusive fizeram parte da formação desta pesquisadora durante a graduação; pelo contrário, acredita-se que elas devam ser produzidas e utilizadas, porém tomando certas precauções para que estes vídeos não sejam apenas reprodução direta da sala de aula (BORBA; SOUTO; JÚNIOR, 2022).



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Ainda no sentido das contribuições, mostra-se importante destacar que a motivação é sempre um fator relevante quando o professor decide produzir um vídeo. E essa motivação pode surgir de experiências na sala de aula ou mesmo no meio acadêmico.

Ficou evidenciado também que ter vivências a partir da produção de vídeos para o ensino de matemática pode inserir essa mídia no leque de possibilidades do professor enquanto busca uma metodologia para suas aulas, já que a necessidade de se trabalhar com as mídias, em especial o vídeo, já se faz presente no dia a dia dos alunos, sejam eles licenciandos ou alunos da educação básica.

5 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BORBA, M. C.; SOUTO, D. L. P.; JUNIOR, N. R. C. **Vídeos na Educação Matemática: Paulo Freire e a Quinta fase das Tecnologias Digitais**. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DUBOIS, P. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

FEENBERG, A. - **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia** / Ricardo T. Neder (org.). - Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina /CDS/UnB/Capes, 2010 (1a. ed.) 2013 (2a. ed.).

FEENBERG, A. **Critical Theory of Technology**. New York: Oxford University Press, 1991.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, Vol. XLII, Nro. Extra2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021/01-17

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LOPES, R. P. **Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das Universidades Estaduais Paulistas**. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010.

MACHADO, A. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MORAN, J. M., O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

OECHSLER, V. **Comunicação Multimodal: produção de vídeos em aulas de Matemática**. 2018. 311 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro (SP), 2018.

SANTOS, R. J. **Uma taxonomia para o uso de vídeos didáticos para o Ensino de matemática**. 2015. 133p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas, Juiz de Fora, 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 7. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.



DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS QUANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA SE APROXIMA DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Vânia Cristina da Silva Rodrigues⁶³

RESUMO: Este trabalho tem o intuito de debater os deslocamentos possíveis que podem emergir quando a formação de professores/as de matemática se aproxima de discussões que permeiam o pensamento decolonial. Acreditamos que é possível construir com os/as futuros/as professores/as uma perspectiva de escola menos pautada nos limites de atuação determinados pelas habilitações das licenciaturas, seja na área de conhecimento ou no segmento de atuação profissional. Além disso, pode abrir caminhos para práticas docentes menos subordinadas aos mecanismos de controle de um projeto político e econômico de dominação e mais comprometidas com a justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade; Decolonialidade; Educação Matemática; Formação do professor/a de matemática.

1 INTRODUÇÃO

Há uma ruptura histórica entre a formação inicial de professores/as e a educação básica que tem se perpetuado ao longo do tempo? Tenho refletido sobre isso há algum tempo a partir das minhas experiências com a formação de professores/as, sobretudo a inicial. Assim, algumas das ponderações que trago neste trabalho além de estarem relacionadas com o campo da pesquisa que estou tentando desenvolver, também tem estreita relação com a minha prática enquanto formadora de formadores. Obviamente essas reflexões não têm uma fronteira bem definida.

O matemático alemão Felix Klein (1849 –1925), ao problematizar o processo de ensino e aprendizagem da matemática, apontava, há mais de século, para essa ruptura na formação de professores/as. Ela não é particular de seu tempo ou de seu contexto social, uma vez que é possível encontrar paralelos

⁶³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: vaniacs.rodrigues@gamil.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

com resultados de pesquisas mais recentes em Educação Matemática, conforme destaca Giraldo (2018, p. 30)

revelam cenários de ruptura entre as formas como professores de matemática têm sido formados e a formação efetivamente necessária para o ensino da disciplina na escola básica - emergirem em contextos culturais e em tempos diferentes indica a complexidade do tema. Embora a ideia de que "para ser um bom professor de matemática basta saber muita matemática" seja um senso comum recorrente (e até mesmo determine algumas políticas de formação de professores), a pesquisa em educação matemática e, sobretudo, os resultados da aprendizagem de matemática na educação básica brasileira demonstram que não é "tão simples assim".

Essas discussões materializam-se em “um desafio em desenhar programas de formação inicial de professores/as de matemática que não se divorciem da matemática acadêmica, mas ao mesmo tempo que não estabeleçam com esta uma relação de subordinação” (GIRALDO, 2018, p.39). Nesse sentido, o fazer pedagógico poderá passar pela discussão política da matemática e do seu ensino, a fim de romper com ideias solidificadas ao longo da formação promovendo outros olhares que causem rupturas nas hierarquias que teimam em manter as implícitas relações de poder.

Se faz necessário repensar a formação docente e as concepções dos modos como a matemática é produzida e reproduzida, caso contrário, conforme destaca Giraldo (2018, p. 39) continuaremos “formando professores com referência em uma escola anacrônica, ainda baseada em um paradigma de aquisição de conhecimentos prontos - uma escola que ignora inteiramente as transformações sociais, culturais e as formas de comunicação e de produção de conhecimento”.

A nossa hipótese é a de que problematizar a perspectiva da colonialidade na formação de abrir caminhos para práticas docentes menos subordinadas aos mecanismos de controle de um projeto político e econômico de dominação e mais comprometidas com a justiça social. Assim, este trabalho tem o intuito de debater os deslocamentos possíveis que podem emergir quando a formação de



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

professores/as de matemática se aproxima de discussões que permeiam o pensamento decolonial.

2 POR UM CAMINHO DECOLONIAL?

O colonialismo moderno em continentes como americano, asiático e africano configurou-se, de uma forma geral, numa “relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes” (QUIJANO, 1992, p. 437). A matriz colonial de poder na qual esse projeto de dominação da Europa apoiou-se está fundamentada na interrelação e controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade (MIGNOLO, 2017).

Ainda que, com o fim do colonialismo, os territórios dos continentes colonizados tenham reconquistado sua independência política, administrativa e financeira seus processos de produção de saberes, suas formas de se relacionar com o mundo foram profundamente modificados durante esse período (GIRALDO; FERNANDES, 2019). Os sucessivos apagamentos culturais e a massiva imposição da cultura europeia sobre os demais continentes fizeram emergir a colonialidade, que é um

(...) padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo territorial e político moderno, mas que sobrevive a este, não se limitando à dominação formal de um povo sobre outro, e operando nas formas como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações subjetivas se manifestam e se articulam entre si (GIRALDO; FERNANDES, 2019).

Desta forma, a colonialidade sobreviveu ao fim do colonialismo da Europa sobre os demais continentes e segue, ainda hoje, estruturando nossas sociedades, moldando nossas ações e relações interpessoais. A estrutura colonial de poder vigente por tanto tempo nesses continentes produziu discriminações sociais tão profundas que é impossível pensar em uma mudança de um estado colonial para outro não colonial, pois

[...] mesmo que o colonialismo político tenha sido eliminado, a relação entre a cultura europeia, chamada também de “ocidental”, e as outras segue sendo uma relação de dominação



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

colonial. Não se trata somente de uma subordinação das outras culturas a respeito da cultura europeia em uma relação exterior. Trata-se de uma colonização das outras culturas, mesmo que, sem dúvida, em diferente intensidade e profundidade segundo os casos. Consiste, inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário. Em alguma medida, é parte de si (QUIJANO, 1992, p. 438).

Visando romper com esse imaginário colonial que ainda estrutura as sociedades, os modos de viver e de pensar dos povos colonizados, as sociedades têm buscado caminhos de resistência à colonialidade, isto é, formas de atuar em outras lógicas, procurando “opções descoloniais” (MIGNOLO, 2017). Com o intuito evidenciar que não há um estado nulo de colonialidade, Wash (2017) propõe o uso do termo decolonialidade, ao invés de descolonialidade, para a autora se trata de uma opção epistemológica e política que tem o intuito de provocar posicionamentos de insurgência.

No âmbito da educação, a colonialidade atravessa desde a organização das instituições até a relação entre as pessoas e destas com o conhecimento, produzindo diferentes dicotomias e hierarquias nos processos escolares. A forma como é realizada a formação de professores/as tem relação direta com a construção dos currículos e a organização das escolas de educação básica, e todas essas instâncias são moldadas a partir de um modelo de educação pensado dentro dos padrões da colonialidade.

Durante a formação, os futuros professores/as são separados em áreas de conhecimento e são habilitados para lecionar em determinadas etapas de ensino. Os impactos desses compartimentos nos quais os/as professores/as são colocados pelo modelo universitário de formação são sentidos nos processos escolares dos estudantes, seja realizando diferentes transições entre os segmentos ou tentando relacionar os campos do conhecimento que chegam encaixotados em campos disciplinares.

A ideia de que a escolarização ocorre como um processo linear e progressivo, no qual os saberes vão se tornando mais importantes e complexos, produz uma hierarquização entre as práticas docentes das etapas de ensino. O



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

atual modelo de formação de professores/as dificulta o diálogo entre as profissionalidades docentes e, conseqüentemente, a reflexão, diminui as possibilidades de articulação e mobilização do corpo docente em prol da construção de outros sentidos para a educação.

Os saberes específicos que os/as professores/as de cada área necessitam para suas práticas são importantes, e não é intenção negar isso, mas vale apontar que as fronteiras entre essas áreas e a separação dos segmentos educacionais, frutos de uma estrutura escolar pensada nos moldes da colonialidade, podem estar impedindo que os estudantes façam conexões significativas no processo de construção do conhecimento.

3 OS DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS...

Nosso posicionamento sobre a natureza política da educação está na consideração da não neutralidade na constituição dos espaços escolares, e numa perspectiva afirmativa da escola enquanto espaço de produção de conhecimento, sendo os sujeitos envolvidos – alunos/as e professores/as – seus protagonistas. Observemos que essa não neutralidade pode ser, inclusive, desvelada até por uma pseudoneutralidade que reinterpreta o papel do sujeito, instituindo-o não como protagonista do seu saber, mas como único responsável pelo seu sucesso (ou “fracasso”), num sentido exclusivo da meritocracia. Assim, entendemos que essa política no ensino pode, por vezes, se realizar a partir de relações de poder que subalternizam pessoas e conhecimentos.

Como uma lente reflexiva para tais relações de poder, nos parece sugestiva a noção de colonialidade que se realiza como uma herança do colonialismo, na naturalização de hierarquias raciais e sociais que subalternizam e apagam saberes, seres e visões de mundo (QUIJANO, 2000). Assim, a perspectiva da decolonialidade pode nos ajudar a desconstruir essa visão da matemática como uma ciência neutra, isenta de ideologia, e de que, diferentemente de “outras áreas”, o conhecimento matemático seria desterritorializado, situado em uma posição epistemológica que não sofre qualquer influência do local onde as pessoas habitam.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Uma vez que, segundo Giraldo (2019), parece haver uma “confusão epistemológica” entre uma visão “de dentro” das ciências ditas exatas – de como sua lógica interna e seus critérios de verdade se estruturam atualmente – e uma visão sobre as ciências ditas exatas – de como seus conhecimentos são produzidos e mobilizados em perspectivas históricas, social e subjetiva. Essa visão parece produzir, segundo pesquisador uma percepção de que as ciências ditas “exatas” forneceriam uma espécie de “território seguro”, onde não seria preciso discutir questões sociais de raça ou de gênero, onde seria possível se isentar eticamente dessas discussões.

A matemática se coloca como uma linguagem privilegiada para dar sentido ao mundo, esse lugar precisa ser problematizado, pois esse discurso da matemática enquanto linguagem universal se entrelaça com essa universalização da cultura europeia. Contudo, conforme aponta Forde (2017) os educadores matemáticos têm se esquivado de tratar temas raciais e que a aparente neutralidade e universalidade da cultura hegemônica centraliza a produção de conhecimento.

A perspectiva decolonial aliada ao ensino e aprendizagem da matemática é entendida como possibilidade de “[...] um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, tornar visível e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas” (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa). Compreendemos como um modo de reexistir ao estado colonial que fragmenta saberes hegemônicos eurocêntricos, que têm como lugar de elaboração a universidade.

Dialogando com o sentido de decolonialidade proposto por Walsh (2013), demarcamos que não estamos falando um método para a prática docente, devendo ser compreendida como uma práxis fundamentada em premissas que denotam seu sentido político de insurgência a projetos coloniais de poder que hierarquizam seres e saberes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Segundo Walsh (2008) é tomando consciência de como atuam as estruturas coloniais que se torna possível a busca caminhos outros. Os caminhos outros para a formação de professores/as podem ter início na mudança próprios cursos de formação de professores/as, que podem adotar uma perspectiva mais interdisciplinar e com uma visão ampliada de educação, que dialogue com saberes outros presentes na escola e fora dela. Acreditamos que é possível construir com os/as futuros/as professores/as uma perspectiva de escola menos pautada nos limites de atuação determinados pelas habilitações das licenciaturas, seja na área de conhecimento ou no segmento de atuação profissional.

5 REFERÊNCIAS

FORDE, G. H. A. O que professores calam e dizem sobre a presença africana no ensino de matemática? **Revista da ABPN**. v. 9, n. 22 mar – jun 2017, p.251-272.

GIRALDO, V. Formação de Professores de Matemática: para uma Abordagem Problematizada. **Ciência & Cultura**, v. 70, p. 37-42, 2018.

GIRALDO, V.; FERNANDES, F. Caravelas à vista: Giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande: UFMS, v. 12, n. 30, p. 467-201. 2019.

KLEIN, Felix. **Matemática elementar de um ponto de vista superior**, volumes I, II. Lisboa: SPM, 2009.

MIGNOLO; W. Colonialidade: O lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v, 32, n.94, p. 1-18, jun/2017.

QUIJANO, A. "Colonialidad y Modernidad-racionalidad". In: BONILLO, H.(comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Disponível em: <https://1library.org/document/y4x0lo9z-anibal-quijano-colonialidade-e-modernidade-racionalidade.html>. Acesso em: 04 out. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Ed.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

WALSH, C. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 131- 152, jul./dez. 2008.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: DINIZ, A. G.; PEREIRA, D. A. (Coords.). **Poéticas y políticas da linguagem em vias de descolonização**. Foz Iguaçu: Universidad de Integración Latinoamericana, 2017, p. 19-53.



FORMAÇÃO PELA PESQUISA NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: INOVAÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

Ana Lúcia Gomes da Silva⁶⁴

Maria José Souza Pinho⁶⁵

Ione Oliveira Jatobá Leal⁶⁶

RESUMO: Este projeto de pesquisa toma como objeto de estudo a profissionalização docente em contexto de diversidade para a docência universitária em diálogo com a formação inicial nos cursos de licenciatura em Letras (inglês e português), Geografia, Biologia, História e Educação Física, nos campi de Jacobina, Senhor do Bonfim e Seabra. Estabelece como objetivos: Compreender o potencial da formação pela pesquisa para inovação pedagógica nos cursos de licenciatura, de modo a favorecer a profissionalização docente em contexto de diversidade e multicampia, tanto da formação inicial quanto em exercício nos campi de Jacobina, Senhor do Bonfim e Seabra. A finalidade é criar ambiências de formação em exercício de professores/as-pesquisadores/as e dos graduandos/as em formação inicial, para o desenvolvimento profissional através das comunidades de práticas, cujos resultados subsidiarão o PROGRAMA PRODOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA UNEB e conseqüentemente a construção do Observatório do desenvolvimento curricular da Uneb. Adota como método a pesquisa-formação, por entender que seus princípios e pressupostos visam compreender e melhorar as próprias práticas dos/das professores/as-pesquisadores/as e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como compreender a si mesmo num movimento de reflexividade dos aspectos teórico-práticos da formação interrogando a si e seus pares. Elege como dispositivos de produção de dados, as rodas de conversa, os diários de bordo/pesquisa, ateliês

⁶⁴ Prof^a titular da Uneb, docente permanente do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFE BA), vice coordenadora da Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD), Coordenadora do projeto interdepartamental **FORMAÇÃO PELA PESQUISA NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: INOVAÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE** aprovado através do Edital 065/2022, CEAPIP, vinculado ao PROGRAMA PRODOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA UNEB (PRODOCÊNCIA). E-mail: analucias12@gmail.com

⁶⁵ Docente permanente do Colegiado de Biologia da Uneb do campus de Senhor do Bonfim, e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Científica, vice-coordenadora do projeto interdepartamental **FORMAÇÃO PELA PESQUISA NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: INOVAÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE** aprovado através do Edital 065/2022, CEAPIP, vinculado ao PROGRAMA PRODOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA UNEB (PRODOCÊNCIA). E-mail: mjpinho@uneb.br

⁶⁶ Prof. Adjunta da Uneb, docente do Curso de Licenciatura em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) do Campus IV-Jacobina e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA). E-mail: ionejatoba@gmail.com



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

de pesquisa através das comunidades de práticas colaborativas entre docentes universitários, em exercício, bem como docentes em formação inicial dos cursos de licenciaturas envolvidos na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalização docente; Docência universitária; Inovação nos cursos de licenciatura; Formação inicial/em exercício; Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A atuação nos programas de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia é considerada pelas autoras da pesquisa, formada por um conjunto de docentes de distintos grupos de pesquisa da Uneb⁶⁷, como instâncias de formação em exercício ofertada às e aos egressos das licenciaturas, e avaliando as dissonâncias, conflitos e diferenças que emergem no diálogo entre formação inicial de professores e a atuação docente na educação básica, no ensino superior e em espaços não escolares quando nos (re) encontramos como professoras/es pesquisadoras/es, o presente projeto de pesquisa, que concorre ao PROGRAMA PRODOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA UNEB, interroga como a formação de professoras e professores, em âmbito da graduação e da pós-graduação, pode produzir profissionalização docente pautada na reflexão crítica sobre práticas pedagógicas tensionadas com as teorias e fundamentos que propõe inovação do processo de ensino e de aprendizagem considerando as tecnologias de informação e comunicação e a construção de cultura colaborativa de docência e aprendizagem, constituindo comunidades de práticas na multicampia.

Essa proposta leva em consideração as reflexões críticas desenvolvidas pelas e pelos pesquisadores que a compõem sobre sua formação e atuação na docência universitária no âmbito da formação inicial e continuada de professores, tecidas ao longo de diálogos e produções formais e informais,

⁶⁷A produção deste projeto de pesquisa se deu em rede colaborativa com docentes pesquisadoras/es dos Grupos de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA/Uneb, Jacobina), Grupo de Desleitura em série (Uneb/Jacobina/ Seabra); Grupo de Estudos em Educação Científica- GEEC/ Uneb/ Senhor do Bonfim eo Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE/Uneb/ Jacobina), vinculado ao Difeba e seus respectivos membros interessados na formação entre pares, por livre adesão conforme os critérios da pesquisa.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

materializadas em produções acadêmicas e técnicas, nas quais, em rede, com orientandas/os e colegas, produzem narrativas sobre suas experiências, teorizando-as à luz da interlocução dialógica.

Essa rede emergiu fortemente no online quando fomos desafiadas/os pela pandemia de COVID 19, nos anos de 2020 e 2021, a re-inventar práticas pedagógicas, sala de aula e docência a partir dos qualificadores remoto, emergencial, híbrido e mesmo online, que enfocavam a dimensão do ensino, numa compreensão restritiva de educação e docência. As práticas atravessadas pelas tecnologias digitais numa perspectiva de educação online, são um dos pontos deste projeto que toma a experiência do remoto e emergencial para reinventar as potências e os limites da formação de professoras na contemporaneidade e no encontro com as diversidades que caracterizam a UNEB, suas disputas e conflitos quanto ao modelo de universidade e sua missão, presentes em âmbito de macro e micropolíticas, e desenhadas em sua multicampia.

Segundo Edméa Santos (2019, p.90):

A educação online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada ou exercitada para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, ou a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou ainda situações híbridas, nas quais os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas.

Tal concepção de educação requer uma docência que explore as potencialidades hipertextuais dos conteúdos que ensejam interações entre os/as estudantes ampliando as possibilidades de aprendizagem num processo de comunicação enriquecido pela participação de todas e todos num contexto dialógico, no qual educadores e educadoras ocupam posições de educandas e educandos, o mesmo ocorrendo com os educandos e as educandas que ocupam posições de educadoras e educadores. Um movimento metodológico no diálogo, de troca, participação e interação.

Partindo da multicampia constitutiva da experiência unebiana, este projeto une pesquisadoras e pesquisadores que atuam em três territórios de



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

identidade da Bahia: Piemonte do Itapicuru, Piemonte da Diamantina e Chapada Diamantina⁶⁸, cartografando atravessamentos e desafios históricos, políticos, culturais, territoriais, identitários e pedagógicos na formação de professoras e professores na UNEB.

2 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA, MÉTODO E DISPOSITIVOS: alguns apontamentos

Interrogados pelas questões de raça, de etnia, de deficiência, geracionais, ambientais, sexualidades e de gênero etc., que constituem o conjunto da diversidade humana e que requerem o exercício coerente de nossas competências numa formação profissional docente frente aos anseios desses sujeitos, grupos e instituições como sujeitos heterogêneos na nossa contemporaneidade, compreendemos que, mais que decifrar a realidade, precisamos produzi-la em nossas práticas, produzindo-nos nela(s), tomando a complexidade e a multiplicidade que nos ameaça devorar como fundamento de uma pedagogia universitária inovadora porque inclusiva, diversa e múltipla que contemple: a) o tensionamento entre teoria e prática no cotidiano da universidade e da escola favorecendo não a reprodução de teorias mas teorizações das práticas e experiências, esgarçando o currículo como grade; b) o tecimento da formação inicial e em exercício nas ações de ensino, pesquisa e extensão das/os professoras da educação básica e da educação universitária por meio da partilha dos saberes, vivências e experiências; c) o protagonismo frente à própria formação e práticas na educação básica e na universidade, assumindo autoria frente à sua produção tomada como científica e didática; e, d) a produção de práticas pedagógicas que ressignifique a mediação docente pelo tensionamento com os conceitos de interação, trazidos pelas tecnologia da informação e comunicação.

⁶⁸ Os territórios de identidade são a atual forma de regionalização do estado da Bahia, a qual foi implementada em 2007 no governo Jacques Wagner (2007-2010), quando houve a divisão do Estado em territórios de identidade, cuja conceituação de “território” originou-se no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), tendo sido adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN, inserindo-se os 417 municípios baianos em 27 territórios.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Isso implica formação e práticas que interroguem a pedagogia universitária ainda dominante nos nossos cotidianos, fundada em uma cultura de aprendizagem que estreita a concepção de educação em ensino, concebido como transmissão de conhecimentos ‘homogeneizantes’ por meio do gênero acadêmico oral aula-palestra, e desconsidera o potencial da pesquisa e da extensão como processos formativos para produção de profissionalização docente inovadora. Nessa ótica, este projeto de pesquisa tenciona responder através da construção colaborativa, nos grupos de pesquisa dos departamentos de Jacobina, Senhor do Bonfim e Seabra a seguinte questão investigativa: Como potencializar a inovação pedagógica nos cursos de licenciatura, tomando a pesquisa e a extensão, em diálogo com a dimensão de ensino, como âmbitos formativos, para produzir uma profissionalização docente em contexto de diversidade, e multicampia, tanto na formação inicial quanto em exercício?

Esta pesquisa se ancora no horizonte da pesquisa qualitativa, tendo como pressuposto epistemológico a pesquisa formativo-emancipatória apontados por Franco (2005), uma vez que se percebe e entende a realidade como uma construção de sujeitos, conflituosa e contraditória, com interações e percepções distintas, cujas relações multirreferenciais refletem as relações histórico-sociais com interesses múltiplos, individuais e coletivos. O nosso olhar sobre a realidade, é, portanto, um olhar multidimensional, multirreferencial, que nos permite reconhecer as contradições, os elementos estruturantes que marcam as instituições quanto aos seus aspectos políticos, econômicos, culturais, subjetivos e que de modo geral, (des)velam suas percepções sobre a realidade. (FRANCO, 2005).

Adota como método a pesquisa-formação, por entender que seus princípios e pressupostos visam compreender e melhorar as próprias práticas dos/das professores/as-pesquisadores/as e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como compreender a si mesmo num movimento de reflexividade dos aspectos teórico práticos da formação interrogando a si e seus pares. Elege como dispositivos de produção de dados, as rodas de conversa, os diários de bordo/pesquisa, ateliês de pesquisa através das comunidades de práticas



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

colaborativas entre docentes universitários, em exercício, bem como docentes em formação inicial dos cursos de licenciaturas envolvidos na pesquisa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações que objetivamos ao longo da pesquisa irão consequentemente favorecer a profissionalização docente em contexto de diversidade, considerando a dimensão colegiada da profissão, a auto avaliação e a avaliação coletiva entre os pares, considerando os objetivos da pesquisa a serem atendidos nas distintas etapas e fases da pesquisa, interrogando como a formação de professoras e professores, se dá em âmbito da graduação e da pós-graduação, e como pode produzir profissionalização docente pautada na reflexão crítica sobre práticas pedagógicas tensionadas com as teorias e fundamentos que propõe inovação do processo de ensino e de aprendizagem considerando as tecnologias de informação e comunicação e a construção de cultura colaborativa de docência e aprendizagem, constituindo comunidades de práticas na multicampia, considerando as articulações entre os pares, os/as graduandos/as em formação, de modo a avaliarmos coletivamente a formação que ofertamos e produzir dados que apontem pistas para as diversidades que atravessam a formação e consequentemente as inovações que vêm sendo gestadas pelos sujeitos curriculantes.

4 REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, n. 03, p. 483-502. set./dez., 2005. Disponível em: <http://goo.gl/mBbgRd>. Acesso em: 01 jul. 2015.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1 ed. Teresina: EDUFPI, 2019. [E-book], 297p.



AS PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFTM SOBRE O USO DAS TDs

José Augusto Cambraia Beirigo⁶⁹

Váldina Gonçalves da Costa⁷⁰

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, ocorreram diversas mudanças na sociedade, muitas delas associadas ao avanço das Tecnologias Digitais (TDs) em vários setores. Diante disso, é notório que as TDs estão no cotidiano da maioria das pessoas, incluindo estudantes e professores.

Nesse cenário, é comum ouvirmos: “Os alunos não aprendem porque as aulas estão distantes da realidade dele”, “os professores deveriam fazer uso da tecnologia para ensinar”, dentre outras. Não é nosso objetivo, nesse momento, pesquisar os motivos pelos quais os alunos não aprendem, mas sabemos que as tecnologias podem contribuir com o aprendizado.

No entanto, mesmo em um cenário tão complexo, é possível encontrar professores que utilizam os recursos tecnológicos durante as aulas. O que possibilita esse uso? Isso posto, propusemo-nos a investigar como os recursos tecnológicos são abordados durante a formação inicial dos professores de matemática.

Concordamos com Cunha (2018) que diz que o uso de Tecnologias Digitais propicia a realização de situações pedagógicas mais significativas e também potencializa a aprendizagem de conteúdos de Matemática durante os cursos de formação inicial. O uso das tecnologias digitais ficou ainda mais evidente durante o ensino remoto em ocasião da pandemia da COVID-19.

Penteado (2000) afirma que “os vários anos de prática e pesquisa nesta área indicam que o potencial da tecnologia informática para o ensino na escola

⁶⁹ Mestrando do Programa de Educação em Ciências e Matemática da UFTM. E-mail: Joseaguto26@gmail.com.

⁷⁰ UFTM. E-mail: valdina.costa@gmail.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

será pouco utilizado se o professor não for estimulado a atuar nesse cenário de mudanças constantes” (p. 23). Convém destacar que muitos professores, em especial o das escolas públicas, encontram diariamente limitações para utilizar as tecnologias digitais, tais como: laboratórios de informática precários, alunos que não tem familiaridade com instrumentos tecnológicos, excesso de procedimentos burocráticos para utilizar instrumentos tecnológicos, entre outros. A pandemia do COVID-19 mostrou que muitos alunos ainda não têm acesso a internet e aos recursos tecnológicos digitais.

Cury (2001) discute que durante o curso de licenciatura o professor formador deve produzir conhecimento, ao invés de simplesmente reproduzi-lo, se não faz isso, “então seus alunos, futuros professores de Matemática, também não se sentirão motivados a modificar sua atitude de meros copiadores/reprodutores do conhecimento pronto” (p. 17). No curso de Licenciatura em Matemática da UFTM, a disciplina de “Estágio Supervisionado III”, voltada para atuação no ensino médio, é ofertada nos períodos finais do curso. Entendemos que nesse momento, o discente já possui um amplo referencial teórico-metodológico e geralmente nessa fase aumenta-se a preocupação com a futura e breve inserção no mercado de trabalho.

Considerando as afirmações de Cunha (2018), Penteado (2000) e Cury (2001), propõe-se a seguinte questão norteadora: Quais as percepções dos discentes do Estágio Supervisionado III sobre o uso dos Recursos Tecnológico Digitais?

2 DESENVOLVIMENTO

Antes de iniciarmos a discussão sobre a formação inicial de professores de matemática, é importante destacar que, segundo García (1999), o conceito “Formação de Professores” está sujeito a diversas definições, que variam com a origem do idioma ou com tendências metodológicas. Em países anglófonos é comum utilizarem o termo “Teacher Training” (treino de professores). Quanto às tendências metodológicas, há autores que entendem o termo “formação” como algo que não pode ser investigado e por isso não deveria ser utilizado. E, ainda,



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

existem vertentes que a entendem como uma “função social de transmissão de saberes” (p. 19).

Diante da complexidade do tema, entendemos o termo “formação de professores” como a área que estuda os processos pelos quais os professores adquirem conhecimentos com o objetivo de melhorar a qualidade da educação dos seus alunos. Essa aquisição pode ser individual ou em grupo, antes ou durante o exercício profissional (GARCÍA, 1999).

É importante evidenciar que todos os processos envolvidos na formação de professores devem contribuir com a melhoria da educação dos alunos e não apenas garantir benefícios profissionais ou para complemento de carga horária. Embora existam outros fatores que possam interferir no processo de aprendizagem, não se pode negar que a qualidade da formação dos professores está intrinsecamente relacionada à qualidade de ensino que os alunos recebem.

Convém destacar, que esse é um processo gradual e permanente, e pode ser realizado em espaços formais, mas não somente neles. A prática reflexiva, o convívio com outros profissionais, as ações investigativas e as experiências cotidianas, entre outros aspectos, contribuem com a formação docente. As descobertas científicas, que ocorrem de forma tão acelerada, também impulsionam a busca por novos aprendizados.

Na definição proposta por García (1999), o autor utiliza o termo “processo” para salientar a ideia de evolução, ou seja, uma melhoria contínua, sistemática e permanente, que não pode ser concebida pontualmente ou de forma descontextualizada. Tais aspectos também são evidenciados por outros autores.

A formação de professores desenvolve-se ao longo de toda a vida, iniciando antes mesmo do ingresso na licenciatura. Quando alguém considera a possibilidade de tornar-se professor e começa a avaliar os aspectos positivos e negativos dessa profissão, já nesse mesmo momento tem início a sua formação. Mizukami (2006) considera que a formação do professor se inicia quando o mesmo ainda é aluno da Educação Básica, visto que as concepções sobre ensino começam a ser aprendidas por meio da aprendizagem, por observação.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Dessa maneira, Nacarato (2000) também entende que a formação do professor começa quando “estudante ainda de ensino fundamental e médio. Nessa etapa, a presença de modelos de professor(a)s e modelos de ensino são muito marcantes, e irão ser copiados, principalmente nos primeiros anos de profissão” (p. 17).

Penteado e Borba (2000) sintetizam as discussões apresentadas, afirmando que a formação de professores é um processo complexo e abrangente que, da mesma forma que a aprendizagem de vida, nunca está concluso e perpassa todo o exercício profissional. “Assim como a pessoa, também o profissional se desenvolve continuamente, adquirindo conhecimentos pela experiência aliada a estudos teóricos, num processo de reflexão” (p. 11).

Mesmo considerando que a formação do professor tem início ainda enquanto aluno da Educação Básica e que essa se estende por toda a vida profissional, não podemos deixar de evidenciar a importância da formação inicial. Esta é “um momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2006, p. 216).

Num ambiente fortemente influenciado por atores com múltiplos interesses, diante de um grave problema educacional, com uma sociedade cada vez mais complexa, aumentam-se as preocupações com os cursos de licenciatura, tanto em relação às estruturas institucionais, quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Por isso, faz-se necessário que os cursos de licenciatura preparem efetivamente o licenciando para atuar nesse cenário.

Assim, concordamos com Gatti, Barreto e André (2011) quando afirmam que “não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário” (p. 93). Como já apontado, a “formação do professor” não é a única culpada pela problemática educacional, mas possui papel de grande relevância.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Dessa forma, os cursos de licenciatura “precisam garantir que o novo docente seja um competente profissional das inter-relações pedagógicas, psicológicas, políticas e também tecnológicas para a implementação das atividades de ensino e aprendizagem” (O'REILLY, 2015 apud CUNHA, 2018, p. 28).

A pesquisa utilizará a abordagem qualitativa, concordamos com André (1995) que essa abordagem possibilita o entendimento de fenômenos humanos e sociais a partir da investigação de problemas e interpretação de seus resultados. Os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, por isso faz-se necessário compreender o contexto de ocorrência de determinado fato.

O referencial teórico-metodológico a ser adotado é a cartografia social, tendo como base teórica os estudos de Deleuze e Guattari (1980, 1995). Mesmo possuindo um alto potencial de aplicabilidade na área educacional, a cartografia ainda é uma metodologia nova na área.

Conforme explicam Souza e Francisco:

Embora ainda recente no contexto brasileiro de pesquisas qualitativas, a cartografia vem, progressivamente, conquistando espaços de estudos nas academias, tomando maior consistência no âmbito de sua prática como método, com resultados muito significativos e interessantes no que diz respeito ao acompanhamento de processos e produção de subjetividades, no campo das ciências sociais, políticas públicas e saúde coletiva (2017, p. 125).

Entendemos que a cartografia social nos permitirá acompanhar os processos que tangenciam a formação inicial de professores de Matemática quanto ao uso dos recursos tecnológicos digitais. Para bem compreendermos esses processos após a revisão de literatura, faremos um levantamento para identificarmos quantos e quem são os discentes do curso de Licenciatura em Matemática que estão cursando ou que já cursaram a disciplina de estágio supervisionado III.

Paralelamente a identificação dos sujeitos da pesquisa, faremos uma análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

da UFTM, pois esse documento também é uma importante fonte de informações. Neste documento estão explicitados a história, os objetivos e dados do curso, o perfil que se espera dos concluintes, entre outros. O PPP delinea a formação inicial do futuro professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que discutir o uso e a importância dos recursos tecnológicos, faz-se necessário utilizá-los durante as aulas. Cunha (2018), Penteadó (2000) e Cury (2001) mostraram que as TICs podem contribuir para a melhoria do aprendizado na Educação Básica e também na formação inicial. É importante destacar que os recursos tecnológicos estão presentes na vida cotidiana de grande parte da população, no trabalho e até mesmo no lazer, e sendo assim, podem ser incorporadas as práticas educativas.

Conforme apontado por Cunha (2018) as TICs facilitam a aprendizagem e desenvolvem o interesse pela Matemática, além de colaborar com a comunicação através de redes sociais. “De modo geral, as tecnologias têm contribuído para uma aprendizagem diferenciada no sentido de reorganizar conceitos matemáticos e possibilitando oportunidades para o aluno explorar a Matemática de maneira lúdica, podendo tornar essa disciplina mais dinâmica” (p. 231).

Acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir com sugestões e melhorias no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos durante a formação inicial de professores de Matemática. Ao utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos facilitadores da aprendizagem durante a formação inicial, espera-se que esses futuros professores também os utilizem durante a sua atuação. Desta forma, por consequência, colaborando com um melhor desempenho dos seus alunos.

3 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

CUNHA, Maria Francisca da. **TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CURSOS DE LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PAULISTA**. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180540>. Acesso em: 20 set. 2022.

CURY, H. N. A formação dos formadores de professores de matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer? In: CURY, H. N. **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 11-28.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34. 715 p. 1995-1997.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa. Acesso em: 14 out. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 14 out. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contexto e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.) **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

PENTEADO, M. G. Possibilidades para a formação de professores de Matemática. In: PENTEADO, M. ; BORBA, M. C.; SILVA, H.; GRACIAS, T (orgs.). **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão**. São Paulo: Olho D'Água, 2000. p. 23-34. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/livro/infoacao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUZA, S. R. L.; FRANCISCO, A. L. Aproximações entre fenomenologia e o método da cartografia em pesquisa qualitativa. **Atas – Investigação de qualidade em saúde**, [s.l.], v. 2, p. 120-129, 28 jun. 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1201>. Acesso em: 20 set. 2022.



O USO DA TEORIA MUSICAL PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Flávia Helena Pereira⁷¹

Váldina Gonçalves da Costa⁷²

RESUMO: Este trabalho é um recorte de uma dissertação desenvolvida nos anos de 2018 a 2020 pelo programa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Com o objetivo de identificar as influências da música na formação da identidade de professoras de matemática que utilizam música em sala de aula na cidade de Sacramento-MG, no desenvolvimento da pesquisa foi realizado levantamento da relação entre a teoria musical e a matemática para o ensino. A pesquisa teve abordagem qualitativa e utilizou como método a cartografia social, que considerou a presença da música na constituição identitária de professoras de matemática, destacando as maneiras de trabalhar com a música durante as aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Matemática e música; música em sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz algumas possibilidades de utilização da teoria musical para o ensino de matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Após desenvolvimento de dissertação em que foi realizado levantamento sobre a influência da música na formação da identidade de professoras de matemática que utilizam música em sala de aula, levantou-se possibilidades de aliar matemática e teoria musical.

Na história da música, temos que, no início da civilização, houve a criação das escalas musicais que foram indispensáveis à produção musical. A definição de escala dada por Med (1996, p.86) é “o conjunto de notas disponíveis num determinado sistema musical”. Com o passar do tempo, os estudos sobre música

⁷¹ Mestre em Educação pela UFTM, Licenciatura em Matemática pela UFTM, professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. E-mail: flaviahelenapereira1@gmail.com.

⁷² Doutora em Educação Matemática, docente dos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática e da Licenciatura em Matemática da UFTM. E-mail: valdina.costa@uftm.edu.br



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

se desenvolviam e desafiavam cada vez mais os matemáticos a encontrarem uma única linguagem musical, com o estabelecimento de um modelo que pudesse ser seguido por todos os músicos.

Antes de definir uma linguagem única, a produção musical era realizada de maneiras diferentes, visto que havia escalas com diferentes notas. Diante disso, havia um desacordo na produção de músicas, uma vez que cada profissional utilizava diferente ordem de notas, que possuíam distâncias diferentes, e este fato dificultava o trabalho realizado em grupo.

Para que todos utilizassem a mesma linguagem, era necessária a criação de uma padronização das escalas musicais, e isso está relacionado a questões físicas. Até então, as notas musicais eram executadas em diferentes ordens, gerando sons às vezes não harmônicos, fato não aceito no mundo da música. Os sons harmônicos, são aqueles que quando executados simultaneamente, geram conforto aos ouvidos.

Para que haja a harmonia, deve-se estudar a frequência de cada nota musical (medida em hertz), pois, a distância entre as notas não são as mesmas, por isso se as escalas musicais utilizadas fossem diferentes, a frequência das notas de cada uma delas também seria.

2 UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Uma grande contribuição para a criação de instrumentos musicais e também de acordes musicais foi dada por Pitágoras. Os acordes são sons de três ou mais notas musicais executadas simultaneamente que geram sensação agradável aos ouvidos.

Com a verificação das distâncias entre as notas é possível harmonizar sons. Um exemplo que pode ser desenvolvido em sala de aula conta com a utilização de um violão e testes realizados em qualquer uma das cordas do instrumento. Para isso, é necessário utilizar uma régua para marcar as distâncias da corda e observar os sons produzidos.

No violão utilizado, a corda mede 65 cm. As medidas que nos dão notas harmônicas são dadas pelas frações $\frac{1}{1}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$ e $\frac{3}{4}$. A figura 1 ilustra a situação:

Figura 1 - Medida da corda do violão utilizado no experimento



Fonte: Das Autoras, 2019.

Ao observarmos as dadas pelas frações $\frac{1}{1}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$ e $\frac{3}{4}$ em uma corda de violão de comprimento 65 cm, identificamos as notas obtidas nas medidas de 65 cm, 32,5 cm, 43,33 cm e 48,75 cm. Essas medidas nos auxiliam a identificar a posição das notas harmônicas entre si, ou seja, quando a corda do violão não está pressionada, nos dará o som de uma nota musical, mas quando pressionada nas medidas indicadas, ouvimos sons que se harmonizam.

A seguir, a figura 2 mostra a posição da nota harmônica na posição $\frac{1}{2} = 32,5\text{cm}$, o que nos dá a posição e distâncias entre duas notas harmônicas. Neste caso, teremos o som da nota da corda tocada mais aguda, com a frequência em hertz dobrada, o que chamamos de uma oitava acima.

Figura 2 - Corda do violão pressionada em 32,5cm.



Fonte: Das Autoras, 2019.

Da mesma forma, na Figura 3 temos a distância $\frac{2}{2} = 43,33\text{cm}$ pressionada na corda do violão nos dá o som de uma nota harmônica ao som da nota dada pela corda solta.

Figura 3 - Medida da corda do violão pressionada em 43,33cm



Fonte: Das Autoras, 2019.

Agora, a Figura 4 nos apresenta a corda pressionada na distância $\frac{3}{4} = 48,75\text{cm}$, o que nos dá o som de outra nota que harmoniza com a nota inicial.

Figura 4 - Medida da corda do violão pressionada em 48,75cm



Fonte: Das Autoras, 2019.

Inicialmente, a escala descoberta por Pitágoras possuía quatro notas musicais, as que hoje chamamos de 1ª, 4ª, 5ª e 8ª, que correspondem às notas dó, fá, sol e dó (uma oitava acima). Depois, foram descobertas outras três notas que se harmonizam para enfim, formar a escala que conhecemos hoje, chamada

de escala Pitagórica. As notas da escala Pitagórica são: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si e suas distâncias estão dadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Distâncias da escala musical pitagórica

Nota	DÓ	RÉ	MI	FÁ	SOL	LÁ	SI	DÓ
Razão	1	8/9	64/81	3/4	2/3	16/27	128/243	1/2

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2019

Em relação à medida de 65cm da corda do violão utilizado no experimento, têm-se no Quadro 2, a comparação entre as frações dadas por Pitágoras e suas posições na corda do instrumento.

Quadro 1 - Distâncias entre as notas harmônicas da escala pitagórica

Nota	DÓ	RÉ	MI	FÁ	SOL	LÁ	SI	DÓ
Razão	65	57,78	51,36	48,75	43,33	38,52	34,24	32,5

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2019

A pesquisa de Pitágoras nos mostrou que a frequência de vibração de cada nota musical da escala é inversamente proporcional à medida do comprimento da corda tocada. Quanto maior for o comprimento da corda, menor será frequência do som produzido por ela, gerando uma nota mais grave. Da mesma forma, quanto menor for o comprimento da corda, maior a frequência de seu som e mais aguda a nota musical.

Até a Idade Média, o modelo de escala mais aceito era o criado por Pitágoras, mas os matemáticos buscavam por alterações na escala, pois, havia diferença entre as distâncias de algumas notas musicais, por isso, buscaram por uma escala que possuísse a mesma distância entre todas as notas, para facilitar a mudança de tom entre as músicas, quando necessário.

A partir disso, criaram a escala temperada, que se trata de uma escala em que a distância entre as notas é a mesma. Para que isso fosse possível, incluíram cinco notas entre as sete existentes e utilizadas na escala pitagórica.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

Concluíram a relação existente entre música e matemática destacando que a escala temperada é uma progressão geométrica dada por uma razão que é a distância entre as notas musicais. “Matematicamente, a escala temperada possui como principal característica o fato de que as notas estão igualmente espaçadas entre si, ou seja, os intervalos entre duas notas consecutivas são iguais.” (PEREIRA, 2013, p. 33). A escala temperada nos permite trabalhar com transposição de qualquer tonalidade sem nos preocupar com a distância existente entre as notas musicais e devido a isso, esta escala é utilizada até atualmente.

3 UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO MÉDIO

Com os estudos de progressões aritmética e geométrica, pode-se calcular as distâncias entre as notas da escala temperada utilizando os conceitos de progressão matemática a seguir:

- a) Progressão Aritmética: uma sequência numérica em que cada termo, a partir do segundo, é igual ao anterior somado a uma razão constante r .
- b) Progressão Geométrica: sequência numérica em que cada termo, a partir do segundo, é igual ao anterior multiplicado por uma razão constante q .

Diante disso, em relação à escala temperada, podemos utilizar as notas musicais entre a primeira e a última da escala, destacando os intervalos entre elas, que são doze. Assim, ao chamarmos a primeira nota musical da escala de 1 e a primeira nota musical da escala seguinte de 2, é possível estabelecer uma relação entre os sons, uma progressão geométrica:

$$PG = (1, f_2, f_3, f_4, f_5, f_6, f_7, f_8, f_9, f_{10}, f_{11}, f_{12}, 2)$$

Como a escala temperada é constituída por 12 notas musicais, a primeira nota da escala seguinte é considerada como o 13º termo da progressão geométrica. Diante disso, ao definirmos a progressão geométrica de 13 termos, calcula-se a razão a partir da fórmula do termo geral.

$$a_n = a_1 q^{n-1}$$



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Agora, é possível ter que as distâncias entre as notas da escala temperada calculada pela progressão geométrica:

$$a_n = a_1 q^{n-1}$$

$$2 = 1q^{13-1}$$

$$2 = q^{12}$$

$$q = \sqrt[12]{2}$$

Para obter a frequência dos sons sucessivos da escala, deve-se multiplicar a frequência partindo do som fundamental por $q = \sqrt[12]{2}$.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos os conceitos matemáticos relacionados às escalas musicais, o que nos permite, enquanto professores de matemática, explorar com os alunos a possibilidade de relacionar os dois assuntos, podendo o conhecimento de um dos conceitos, auxiliar no aprendizado do outro. Entretanto, o ensino de música nem sempre esteve presente na escola básica. Nesse sentido, concordamos com Becker (2006) quando aponta que é dever do educador inserir a música em seus projetos, para que se desenvolva um trabalho prazeroso, já que a música está presente em nossa vida e interage pessoas a ambientes, e pessoas a pessoas.

5 REFERÊNCIAS

MED, B. Teoria da música. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996

PEREIRA, M. Matemática e música: de Pitágoras aos dias de hoje. Orientador: Leonardo Tadeu Silveiras Martins. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) -- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/ccet/profmat/tcc/2011/tcc-marcos>. Acesso em: 14 set. 2018.



DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS – A MIGRAÇÃO NORDESTINA E OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Luciana Lima de Araujo⁷³

Váldina Gonçalves da Costa⁷⁴

RESUMO: O presente trabalho ainda em desenvolvimento, tem como objeto de pesquisa a migração nordestina e o ensino de Matemática, desenvolvido na única escola que atende alunos da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Regular, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Por meio de seguidos resultados insatisfatórios, os quais tem acarretado a desmotivação entre docentes e discentes, diante de um número expressivo de migrantes nordestinos no município de Planura - MG, de preconceito, fator preponderante e gerador de violência, conflitos e desconfortos na escola. É preponderante o fortalecimento do trabalho docente através de práticas compartilhadas entre os educadores, que perpassam desafios e perspectivas, potencializando a transformação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Todo esse contexto, despertou um enorme interesse em desenvolver a pesquisa, para a produção de novos saberes. A metodologia consiste em realizar um panorama geral sobre a formação do município de Planura e registros importantes da escola em análise, fundamentado por documentos oficiais disponibilizados. Entrevistas semiestruturadas serão desenvolvidas com as primeiras famílias migrantes da cidade e estudantes da EJA, levantando muitas reflexões durante as rodas de conversas entre educadores de Matemática, seguindo os ensinamentos de Paulo Freire. Os relatos e registros, serão examinados seguindo todas as normas necessárias e aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, propondo ações para que a educação seja libertadora e democrática. E afinal, o que tudo isso nos revelou? Após os resultados concluídos, a publicação do trabalho de pesquisa, tende a esclarecer os fatos narrados.

PALAVRAS-CHAVE: migração nordestina; formação docente; ensino de matemática.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se encontra em construção, abordando como objeto de estudo a migração nordestina e o ensino de Matemática, em uma perspectiva de

⁷³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática, Pós-Graduação em Educação Matemática, Licenciatura em Matemática e Pedagogia. E-mail: lucianalimadearaujo71@gmail.com.

⁷⁴ Doutora em Educação Matemática, docente dos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação em Educação em Ciências e Matemática e da Licenciatura em Matemática da UFTM. E-mail: valdina.costa@gmail.com.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

contribuição na Forma-Ação docente. A escola participante da pesquisa é a única na cidade de Planura-MG, atendendo alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e Ensino Regular, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Possui aproximadamente 1100 alunos matriculados e diante de seguidos resultados insatisfatórios, tem acarretado desmotivação entre docentes e discentes. O trabalho também menciona situações de preconceito evidenciadas, gerando uma série de conflitos emergidos no dia a dia da instituição.

O objetivo geral da pesquisa é fortalecer o trabalho docente por meio de práticas compartilhadas, entre os docentes de matemática, diante dos desafios e das perspectivas, potencializando a transformação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Warschauer (2000, 2002), defende a formação docente através da partilha de experiências e formação docente, utilizando como metodologia, as rodas de conversas.

O município de Planura, está localizado no interior de Minas Gerais, precisamente no Triângulo Mineiro e segundo dados do IBGE, possui aproximadamente 12.000 habitantes em uma área total de 317,992 km². Desenvolver inicialmente uma análise documental e bibliográfica sobre a formação do município, construindo dados relevantes sobre o processo de migração ocorrido e as transformações que surgiram após a ocupação dessa parcela expressiva de nordestinos na cidade. Descrever as informações específicas da escola, apresentando um panorama geral e as primeiras pistas, como aportes nesse trabalho de pesquisa. Há escassez de dados referentes ao tema nos sites oficiais, confirmado pela própria Secretaria Municipal de Cultura local. Em relação aos registros da escola, foi realizado um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2020/2021 (período pandêmico) e 2022, encontra-se encaminhado à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG para homologação e não está disponível aos docentes até o presente momento. Os resultados obtidos pela escola, estão em sites oficiais da própria SEE/MG, sendo possível realizar a análise de todo o conteúdo e comparado com o PPP.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Partindo para uma segunda etapa e agregando os valores culturais relativamente nordestinos, serão desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, agendadas conforme a disponibilidade, pessoas essas, sendo as primeiras famílias migrantes na cidade e que atualmente ocupam cargos políticos (vice-prefeito, vereadores). Do mesmo modo, será desenvolvida interlocução com alguns estudantes da Educação de Jovens e Adultos, onde há maior concentração de estudantes matriculados. Manzini (1990/1991) e outros seguidores dessa metodologia, serão aportes para a realização dessas entrevistas. Os participantes vão dialogar de forma espontânea, permitindo a construção de novos dados, fundamentando cada vez mais a pesquisa. Essa metodologia consiste em se atentar nas escolhas tomadas, pois esse tipo de entrevista oportuniza maior liberdade na expansão do assunto, contudo pode fazer com que o pesquisador perca em atender os objetivos indicados. As entrevistas, buscam novas pistas e uma maior compreensão do trabalho docente, essas pessoas, dignas de muitos talentos, mas que as vezes se tornam invisíveis nessa sociedade que carrega formas disfarçadas de preconceito, as quais refletem na escola e conseqüentemente no ensino.

A escola não pode ser omissa a tais situações, muitas vezes estão evidentes, em outras nem tanto, mas sempre causam sequelas, difíceis de reverter. A escola tem a sua função social, tem compromisso com a formação de uma sociedade justa e libertadora. Paulo Freire defende essa escola, como um espaço privilegiado de reflexão e de transformação da sociedade. Após todos esses dados até aqui construídos, formarão uma base forte para fundamentar as rodas de conversa e fortalecer as práticas docentes.

Muitos questionamentos vão surgindo e considerando essa conjuntura, buscamos responder o problema da pesquisa: Como a migração nordestina influenciou/influência e contribui na produção de saberes e na Forma-Ação docente, mediante os desafios e perspectivas encontradas para ensino de Matemática? A pesquisa visa também, apropriar-se do contexto da migração nordestina, considerando um número muito expressivo dessas pessoas, residentes em Planura, potencializando a transformação desses sujeitos



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

envolvidos no processo de ensino, contribuindo para uma sociedade mais justa e livre de preconceito.

Outras questões norteadoras estão sendo elencadas e propostas para as reflexões nas rodas de conversa entre os docentes de Matemática. Warschauer (2000, 2002) defende a formação através da partilha de experiência, no entanto é fundamental compreender todo esse processo, assegurando condições favoráveis para a conclusão dos resultados da pesquisa, em que a pesquisadora tenha um olhar pormenorizado, com uma metodologia que atenda aos objetivos.

2 DESENVOLVIMENTO

Desenvolver uma pesquisa nessa natureza, não é uma tarefa fácil e por se tratar de uma dissertação de mestrado, o pouco tempo para a produção desses dados, análise e conclusão dos resultados, sem dúvida é um inimigo da pesquisadora. No entanto, com muito estudo, planejamento e dedicação, o objetivo será alcançado.

Como já relacionado na introdução, realizar um panorama geral do município de Planura, como forma de resgate da própria identidade e a compreensão da migração desses nordestinos, estão na apresentação da pesquisa, como forma de reconhecimento do território observado e como subsídio para as entrevistas e rodas de conversa. Nesse mesmo panorama, o PPP e outros registros importantes da escola, serão inseridos completando um dos capítulos da dissertação.

Em uma visita presencial à secretaria municipal de cultura, apesar de uma recepção muito calorosa pela própria secretária de cultura, por coincidência, minha foi minha professora nos anos 90, porém não houve nenhum dado relevante, a acrescentar, que já não fosse de conhecimento da pesquisadora, que realizou uma busca intensa nos sites oficiais dessa secretaria, comprovando uma escassez de informações.

A escola possui aproximadamente 1100 estudantes matriculados e é única no município, que atende a modalidade EJA e Ensino Regular, fundamental II e Ensino Médio. As turmas estão distribuídas nos três turnos.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Matutino: atende demandas do ensino médio, implantado o Novo Ensino Médio em 2022, com as aulas dos Itinerários Formativos, desenvolvidas em um dia da semana, no contraturno. Vespertino: atende estudantes de 6º, 7º, 8º ano do ensino fundamental e uma turma de correção de fluxo (6º e 7º ano EF). Noturno: Contempla estudantes da Educação de Jovens e Adultos (fundamental II e Ensino Médio) e estudantes do Ensino Médio Regular. Há aproximadamente 50 docentes entre efetivos e convocados (7 desses, são professores de matemática), 4 especialistas em educação básica – supervisoras pedagógicas, 3 vice-diretores e um diretor. Os registros escolares, como o PPP e outras informações pertinentes foram disponibilizadas pela direção para estudo e análise, outros se encontram no site oficial da SEE/MG. Algumas delas, são de domínio público, outras são restritas a equipe gestora e pedagógica. No entanto, diretor da escola se disponibilizou a auxiliar no que for necessário, permitindo que a escola seja participante nesse trabalho de pesquisa e colaborando no que for possível.

Semanalmente há reuniões coletivas, no entanto, a maioria delas, ficam restritas a atividades burocráticas, demandadas pela Secretaria de Estado de Educação, contudo a equipe pedagógica, se colocou à disposição para planejar encontros que possam agregar dados à pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas, possuem roteiros pré-estabelecido, mas oferece flexibilidade, permitindo aos participantes e a pesquisadora, desenvolver diálogos entre algumas pessoas notáveis no município e migrantes nordestinos, como por exemplo o vice-prefeito, dois vereadores atuais e pioneiros influentes, especialmente na geração de empregos. Do mesmo modo que será desenvolvida uma interlocução com alguns estudantes da EJA, onde há a maior concentração de estudantes nordestinos matriculados. Manzini (1990/1991), tenta definir e caracterizar a entrevista semiestruturada e alerta para as dificuldades que os pesquisadores apresentam em termos de linguagem, muitas vezes perguntas com múltiplas finalidades, não atendendo aos objetivos propostos.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Warschauer (2000, 2002), propõe em sua tese, a formação pela experiência através de rodas de conversas entre educadores e a metodologia a ser desenvolvida como os docentes, especialmente os educadores de matemática. Desenvolver momentos de reflexão crítica, na busca de uma educação motivada pela criticidade e libertação, uma sociedade justa, igualitária e democrática, livre de preconceitos, como Paulo Freire defende.

O processo de análise dessas narrativas produzidas, tanto nas entrevistas semiestruturadas, quanto nas rodas de conversas, devem ser analisados com muita sensibilidade, imparcialidade e detalhamento, produzindo um novo capítulo da dissertação. O processo de análise das narrativas produzidas nas entrevistas semiestruturadas, devem ser analisadas separadamente em dois níveis: 1º - às questões formuladas pela pesquisadora; 2º - as narrativas produzidas durante o diálogo, que não foram estruturadas e que o entrevistado priorizou assunto relativamente importante para a pesquisa, mas que não estavam estabelecidos, podendo até influenciar na mudança da questão de pesquisa inicialmente estabelecida.

Esses estudos nortearão um trabalho de Forma-Ação, permitindo-nos observar todas as experiências narradas durante as rodas. Nesse contexto, como dito inicialmente, a pesquisa está em desenvolvimento e ainda não há resultados apresentados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrar resposta ao questionamento que motivou o desenvolvimento dessa pesquisa, é sem dúvida o ponto chave desse trabalho. Como a migração nordestina influenciou/influência e contribui na produção de saberes e na Forma-Ação docente, mediante os desafios e perspectivas encontradas para o ensino de Matemática? Não existe possibilidade de omitir a existência de uma comunidade nordestina na cidade de Planura, interior de Minas Gerais e a escola pode fortalecer a construção de saberes, através da (des)(re)construção de conhecimento e a desconstrução do preconceito. Ela pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais, incentivando a prática do diálogo,



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

desenvolvendo atividades plurais, privilegiando o desenvolvimento do pensamento crítico e democrático. O desafio está projetado, é hora de concluir cada etapa e apresentar os resultados.

4 REFERÊNCIAS

ANJOS, R. X. A. **Variante nordestina na Educação de Jovens e Adultos: a visão do aluno.** 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2008.

COELHO, B. N. **Ressignificando identidades: presença nordestina em Irajá e seu entorno - história local e ensino de história.** 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

DORNELLES, A. M. **Rodas de investigação narrativa na formação de professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências.** 2016. 113 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2016.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** Em: Brandão, C. R. Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Planura/MG. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/planura/panorama> Acesso em 25 de setembro de 2022.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.* Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. Reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. In: ARAÚJO, R. D.; ARAÚJO, F. A. M.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Processos metodológicos na pesquisa em Educação: dispositivos de produção e análise de dados em movimento. 1ª ed. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020. p. 75-87.

SALTORIS, D. B. **Analisando as Percepções da identidade cultural do nordestino no Rio de Janeiro: Um olhar sobre o centro municipal Luiz Gonzaga de tradições nordestinas e outros referenciais formativos.** 2018. 101 f. (Dissertação em Concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Departamento de Geografia, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, A. L. G.; COSTA, V. G.; PEREIRA, D. C. Ateliês de Pesquisa: formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos de pesquisa em educação. In: SILVA, A. L. G.; COSTA, V. G. **O método cartográfico na pesquisa em educação: Ateliê de pesquisa como dispositivo formativo.** 1ª ed. Salvador, BA: Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB, 2020. p. 27-67.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA A PARTIR DO FAZER DOCENTE NA EJA ENSINO MÉDIO

Patrícia Ferreira dos Santos⁷⁵

Váldina Gonçalves da Costa⁷⁶

RESUMO: Este estudo emerge de uma pesquisa de mestrado que investigou a constituição da identidade docente de professores de Matemática atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio (EM). A partir da análise dos dados verificamos ausência de elementos que configuravam um currículo específico para a EJA/EM, o que movimentava emoções e preocupações dos docentes em relação ao desenvolvimento do currículo de Matemática. Esse fato impulsionou o desejo de conhecer, discutir e compartilhar as práticas desenvolvidas por professores da EJA/EM, a fim de (re)pensar o currículo. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é compreender como os professores de Matemática (re)significam o currículo da EJA-Ensino Médio no município de Uberaba. Para tanto, é proposta uma investigação qualitativa de natureza cartográfica pautadas nas ideias de Passos; Kastrup e Escossia (2015) e Deleuze e Guatarri (1995). Entende-se que o estudo proposto pode contribuir para novas possibilidades de compor um currículo a partir da realidade local; para que professores/alunos/gestores/famílias/comunidades possam apresentar suas experiências, ações e reflexões sobre o ensinar Matemática e o currículo, contribuindo para o entendimento da realidade da EJA e para o ensino e aprendizado de modo geral. Ademias, colaborar para o desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Matemática, Educação de Jovens e Adultos; Cartografia.

1 INTRODUÇÃO

Foi a partir de uma pesquisa de mestrado que investigou a constituição da identidade docente de professores de Matemática atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade ensino médio (EM), que surgiu a

⁷⁵ Doutoranda em Educação. E-mail: patricia27fds@gmail.com.

⁷⁶ Doutora em Educação Matemática, docente dos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática e da Licenciatura em Matemática da UFTM. E-mail: valdina.costa@uftm.edu.br



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

necessidade de aprofundamento e nova investigação relacionada as práticas docentes e o currículo de Matemática.

Na pesquisa realizada, evidenciamos que a marca da EJA/EM, considerando o professor de Matemática, não é o domínio dos conteúdos, até porque os docentes reconhecem-se como detentores desse saber. As dificuldades aparecem quando estes profissionais precisam pensar no “como fazer”. Situação que requer reflexão sobre “O que ensinar?”, “Por que ensinar?”, “Como ensinar?” e “A quem ensinar?”.

Trata-se de um processo dual e dialético que envolve o EU/OUTRO e as instituições, como aponta Dubar (2005). Isso porque, para elaborar e planejar as ações que se pretende executar para ensinar Matemática na EJA/EM, faz-se necessário o conhecimento do docente sobre o espaço da EJA e suas especificidades, os estudantes e o currículo proposto pela escola e órgãos governamentais.

O que requer do docente a mobilização e articulação dos seus saberes profissionais, questionando-se a si mesmo constantemente: Quem são os alunos da EJA/EM? Quais as exigências curriculares? Como articular os conhecimentos dos alunos aos conteúdos preestabelecidos? Como tratar esse conteúdo de forma significativa, promovendo o aprofundamento do mesmo? Quais metodologias melhores se adequam nesse espaço? Isso porque ensinar Matemática envolve, além dos conhecimentos profissionais específicos da docência, o posicionamento de si frente ao outro de modo ético, político e social (DUARTE, 2009, FREIRE, 1994).

Ao analisar os documentos curriculares da EJA/EM, percebemos que não há discussões sobre o “como fazer”, ou seja, não há exemplo de como o professor pode desenvolver o currículo do EJA, pois as considerações realizadas direcionam-se ao EM regular. Assim, não há uma proposta específica para EJA/EM, considerando os conteúdos. Fato que deveria ser evidenciado, pois há uma extensa lista de conteúdo predeterminados, os quais são exigidos pelos órgãos governamentais e instituições escolares. Contudo, esquece-se que uma



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

das especificidades da EJA/EM é o ensino aligeirado com curto tempo para conclusão.

Verificamos ainda que na ausência de elementos que podem subsidiar a prática docente, os professores participantes da pesquisa, buscavam no Centro de Referência Virtual do Professor, materiais pedagógicos que pudessem auxiliá-los. Contudo, a proposta curricular (Currículo Básico Comum – CBC) disponível nesse portal, também não tratava especificamente do ensino de Matemática na EJA/EM. Tal documento também aborda os conteúdos Matemáticos com ênfase no ensino regular.

É importante considerar que

Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino (VENTURA, 2012, p.75).

Desse modo, ficava a cargo do professor selecionar os conteúdos e criar estratégias articulando as exigências curriculares às especificidades da EJA. Nesse processo, o docente precisava movimentar seus saberes profissionais e experienciais na busca de dar significado ao ensino na EJA/EM, bem como, fazer com que o currículo de Matemática e os conteúdos fossem significativos para os estudantes. Ações que fazem parte do trabalho docente, como apontam, Shulman (2005), Ball; Thames; Phelps (2008), Duarte (2009) e Tardif (2012).

Entretanto, diante da ausência de elementos que contribuem para se pensar o currículo para EJA/EM, o “ensinar” tornar-se, muitas vezes, doloroso, pois os docentes desenvolvem seu trabalho na incerteza de estar fazendo certo ou errado, o que movimenta e muito suas emoções.

Decorrente disso, os docentes se sentiam despreparados para trabalhar pedagogicamente os conteúdos, a diversidade e as questões culturais. Tamanha é a preocupação dos docentes em relação ao currículo, que eles mesmos, em grupo focal on-line, propuseram a elaboração de um currículo estruturado a partir



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

das experiências e aprendizados por eles vivenciados no espaço da EJA durante o exercício docente.

Na interação grupal, os docentes ao ouvir os relatos de seus pares, perceberam que outros profissionais apresentavam as mesmas angústias sobre o desenvolvimento de metodologias consideradas adequadas ao currículo. Dessa forma começaram a auxiliar uns aos outros compartilhando materiais. Foi nesse movimento que surgiu a proposta deste trabalho.

A nosso ver, tal movimento revela a importância de conhecer, discutir e compartilhar as práticas desenvolvidas por esses professores, a fim de que possamos (re)pensar o currículo e (re)significá-lo. Ademais, mostra que a socialização entre os pares promove o desenvolvimento profissional dos sujeitos que, por ora, sentem-se sozinhos no espaço da EJA.

Assim, esta investigação tem como questão de pesquisa: Como os professores de matemática (re)significam o currículo da EJA-Ensino Médio no município de Uberaba? Tal pergunta nos leva a questionamentos periféricos: qual a estrutura curricular da EJA/EM? Como os professores, estudantes e comunidade têm acesso ao currículo? Como esse material é vivenciado na sala de aula pelos docentes e alunos? Qual a participação da comunidade na composição do currículo? Quais instituições locais e regionais que participam dos processos de desenvolvimento do currículo? Como o currículo prescrito é vivenciado pela gestão escolar?

Defendemos a tese de que o currículo da EJA/EM deve ser criado/desenvolvido/experenciado com/por os alunos, professores, gestão, família e comunidade considerando as diferenças locais, regionais, pessoais e humanas compartilhadas na realidade escolar. Decorrente disso, temos como objetivo compreender como os professores de Matemática (re)significam o currículo da EJA-Ensino Médio no município de Uberaba. Os específicos

Para tanto, pretendemos mapear as escolas que oferecem EJA/EM, cartografar práticas pedagógicas docentes, analisar as políticas públicas referentes a EJA/EM, promover um processo formativo com os professores e construir, junto com os docentes, apontamentos sobre a (re)significação do



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

currículo de Matemática na EJA, ensino médio, que possam contribuir para (re)pensar desse currículo.

2 CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEORICAO

A educação não deve se pautar apenas na assimilação dos conteúdos escolares, mas “[...] para decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2011, p. 12), valorizando o respeito, a democracia, o diálogo, a produção de subjetividades que fomentam o processo de emancipação dos seres (FEITOSA, 2011). O que requer repensar o currículo que está posto e a escola como espaço de significação e ressignificação de conhecimento, de produção de novos conhecimentos, de problematização dos diferentes conhecimentos (GARCIA, MOREIRA, 2008).

Ao discorrer sobre o currículo e prática pedagógica, Apple (2017), destaca que tal instrumento e as práticas que dele emergem, são permeadas por enunciações, relações de forças, conflitos e ideologias conservadoras que carecem de problematização, ponto favorável para a educação democrática na escola. Garcia e Moreira (2008) complementam essa discussão, defendendo que o conhecimento escolar deve ser o centro dessas discussões que visam a democratização do currículo. Eles entendem que o conhecimento que os alunos trazem são fundamentais para a construção de um currículo que faça sentido. Ainda os autores, não desprezam o conhecimento científico, por tratar-se de um conhecimento necessário à sobrevivência na sociedade capitalista, mas advertem que tal conhecimento deve ser problematizado e ressignificado no ambiente escolar.

Daí a importância de compreender a escola como espaço de conflitos, de descobertas, de diferenças. E a sala de aula, nesse contexto, é um lugar riquíssimo no que se refere a diferentes saberes que se cruzam e se conflitam e que produzem novas possibilidades de compreensão do mundo.

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental, pois mesmo diante de um currículo imposto e opressor, é possível, por meio das práticas desenvolvidas, (re)significar o conhecimento, criar contextos, problematizar a



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

realidade e chamar à atenção para a transformação. Trata-se de um trabalho realizado junto com alunos, família e comunidade escolar, uma vez que todos os participantes são construtores de história e cultura, capazes de problematizar e repensar a realidade vivida, como aponta Freire (1979). Uma prática, que por vezes, gera conflitos, pois fora do “molde” rompe-se com a lógica neoliberal e a repressão das classes dominantes.

Pensar o currículo e as prática pedagógica vai além do elencar os objetivos, selecionar e organizar experiências e definir a avaliação; envolve pensar as “diferenças”, não como causa de divisão ou como impedimentos, mas como recursos que podem ser mobilizados em favor de uma política descentralizada que colabore na luta de democracia dentro e fora das instituições de ensino, visando o empoderamento social que possibilita a ampliação dos próprios limite; necessita conhecer as práticas curriculares que os docentes desenvolve na sala de aula, as quais abordam diferentes visões de mundo e rompem com a lógica da reprodução, fazendo da escola um espaço de criação de conhecimentos, de descobertas e de sensações, onde o aluno tem a oportunidade de vivenciar experiências que lhes permitem compreender o processo das descobertas, conhecer a si mesmos e compreender o mundo que os cerca.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento deste estudo, propomos uma investigação qualitativa de natureza cartográfica pautadas nas ideias de Passos; kastrup e Escossia (2015) e Deleuze e Guatarri (1995), uma vez que esse tipo de investigação nos permite compreender os processos de construção, sensação e representação realizados pelos sujeitos no seu espaço vivido, os quais nos permitem (re)conhecer os participantes e os significados, experiências, práticas, percepções, concepções e reinvenções que vivenciam para desenvolver o currículo de Matemática na EJA/EM.

Para tanto, faremos a imersão no campo de pesquisa, visitando todas as escolas estaduais de Uberaba-MG que ofertam a modalidade EJA/EM. Estas



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

serão selecionadas a partir de relação emitida pela Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (SRE).

No primeiro contato com os participantes, após apresentação da pesquisa, pretendemos realizar um breve questionário para registrar o desejo dos participantes em integrar o grupo focal on-line, que será desenvolvido, posteriormente, por meio do aplicativo WhatsApp.

O grupo focal on-line é um método de coleta e informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e conseqüentemente comunicação entre eles. Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais on-line (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009, p. 10).

Diante da sobrecarga de trabalho dos professores, entendemos que, por meio desse procedimento temos a “possibilidade de transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar as pessoas que querem, que têm interesse, e estão conectadas na mesma sintonia, independentemente do tempo e do espaço em que se encontram” (KENSKI, 2015, p.427).

Nesse grupo, solicitaremos permissão a três professores de escolas distintas para que possamos acompanhar algumas aulas desenvolvidas. O intuito é cartografar as práticas desenvolvidas pelos docentes junto com os estudantes com atenção à produção de significados e (re)significados relacionados aos currículos de Matemática, os quais podem produzir subjetividade. Isso para identificar elementos que possam contribuir para a construção de apontamento e ações que promovam o repensar do currículo de Matemática da EJA/EM.

Para a seleção desses três professores e respectivas escolas, iremos considerar o Índice de Vulnerabilidade Familiar (IVF) realizado e apresentado pelo Departamento de Vigilância Socioassistencial do município em 2021. A partir desse relatório serão selecionadas as escolas em que a vulnerabilidade social seja maior, caso os professores não permitam as observações,



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

passaremos as próximas instituições escolares da lista, sempre em ordem decrescente.

Ademais, esses três professores serão convidados para apresentar algumas de suas práticas aos demais professores integrantes do grupo focal online. Chamaremos esse momento de “Ateliê formativo”. A princípio serão 3 encontros, agendados previamente em ambiente virtual, com duração aproximada de 2 horas. Em cada encontro um professor apresenta sua prática para que os demais possam dialogar em grupo, compartilhando sugestões, experiências, estratégias, angústias, desejos, dentre outros de modo a contribuir para a formação profissional docente do grupo e para construir apontamentos em relação ao currículo de Matemática.

Todo processo de pesquisa será registrado por meio de diário de campo, “um dos instrumentos mais ricos de coleta de informações” (FIORENTINI e LORENZATO 2009, p.118). Pretendemos por meio deste, registrar de forma sistêmica e detalhada, acontecimentos, observações e reflexões decorrentes dos diversos caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

Além disso, fará parte da pesquisa, estudo bibliográfico e documental, procedimentos que se fazem necessários para a compreensão do contexto social, histórico, político e ideológico, os quais podem influenciar a construção de modos de vida, o tratamento quanto às “diferenças”, as concepções dos participantes bem como seu trabalho na sala de aula. Serão analisados documentos que norteiam a educação de modo geral, documentos oficiais de Minas Gerais que estabelecem diretrizes para o Ensino Médio modalidade Educação de Jovens e Adultos e o Currículo de Matemática.

A análise e redação do texto será ancorada na cartografia social, assunto que ainda está em fase de estudo e compreensão das ideias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto pode contribuir para novas possibilidades de compor um currículo a partir da realidade local, considerando as minorias e repensar o currículo no sentido de contribuir para as políticas públicas regional, estadual e nacional.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

Entendemos que professores/alunos/gestores/famílias/comunidades podem apresentar suas experiências, ações e reflexões sobre o ensinar Matemática e o currículo, contribuindo para o entendimento da realidade da EJA e para o ensino e aprendizado de modo geral.

Além disso, todos têm a oportunidade de trocar experiências, compartilhar saberes, contribuindo para possibilidades de com/por um currículo com os alunos, professores, gestão, família e comunidade, que reverbere no desenvolvimento profissional docente, nas discussões sobre direito das minorias e nas considerações das diferenças. Ademais, colaborar para se repensar políticas educacionais para a melhoria da educação oferecida a essa modalidade de ensino.

5 REFERÊNCIAS

ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v.06, n. 01, 2009, p. 05-24.

APPLE, W. M. A luta pela democracia crítica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p 894-926, out/dez. 2017.

BALL, D. L., THAMES, M. H. e PHELPS, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

DUARTE, N. *O ensino de Matemática na Educação de Adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FEITOSA, S. C. S. *Educação de Adultos: método Paulo Freire*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. 175 p. (Série Educação de Adultos)

FIORENTINI, D. LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo*. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada

_____. Educação como Prática da Liberdade. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) Currículo a contemporaneidade: incertezas e desafios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, A.B. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livros. 2005.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005). Disponível em: < <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 245-276.

VENTURA, J. A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.21, n.37, p.71-82, jan./jun. 2012.



PANDEMIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CARTOGRAFIA (S) DA/OS PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA/MG

Bruna Carla Rodrigues de Oliveira⁷⁷

Váldina Gonçalves da Costa⁷⁸

RESUMO: Este trabalho nasce de um projeto de pesquisa, com a finalidade de analisar/cartografar as vivências/experiências de professoras/es alfabetizadoras/es da rede municipal de educação de Uberaba MG e como foi seu processo de desenvolvimento profissional docente no contexto pandêmico, inserido na linha de pesquisa: Fundamentos e práticas educativas do eixo: Espaços educacionais e processos educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A pesquisa é cunho qualitativo, utilizando como método a cartografia social. Como aporte teórico destacamos: Deleuze e Guatarri (1995), Gatti (2020), Passos e Kastrup (2015), Nóvoa (2021), Soares (2021), Marcelo Garcia (1999), Moran (2015), Pimenta (1999), Tardif (2000), entre outros que surgirão ao longo do processo da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional Docente, Cartografia; pandemia.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020 fomos surpreendidos pela doença causada pelo vírus Sars-Cov-2 (coronavírus - COVID-19), cuja contaminação iniciou-se na China em dezembro de 2019, expandindo pelo mundo, exatamente em janeiro de 2020, período em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que o novo coronavírus era considerado uma urgência internacional, sendo declarado a Pandemia.

⁷⁷ Doutoranda em Educação pela UFTM, Mestre em Educação pela UFTM, Graduação em Pedagogia pela UFMG, professora dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação na cidade de Uberaba MG. E-mail: brunacarla0905@gmail.com.

⁷⁸ Doutora em Educação Matemática, docente dos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática e da Licenciatura em Matemática da UFTM. E-mail: valdina.costa@uftm.edu.br.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

No Brasil, em 11 de março de 2020, começaram os alarmes que a doença não estava controlada, portanto devido a pandemia, as aulas presenciais foram suspensas. De início pensávamos que a pandemia duraria alguns dias, meses, mas prolongou-se, foi necessário o isolamento social e as escolas foram fechadas.

Em relação à educação, nós, professores, tivemos que adotar novas formas de ensinar, pois paramos de trabalhar presencial em março de 2020, sem sabermos como iríamos proceder em relação a nossa prática pedagógica e como interagir com os alunos, em tempos de isolamento social.

Uma das orientações descritas pela OMS (2020), era o fechamento do comércio, a não entrada de estrangeiros no Brasil, fechamento de escolas, bares e restaurantes, dentre outras. Vale ressaltar que estas medidas deveriam ter sido feitas por iniciativa do governo federal, mas não foi necessariamente assim, por isso coube aos municípios e estados coordenarem e traçarem seus meios de contenção do vírus.

Assim, cada estado e município teve que estruturar como as aulas iriam continuar a distância. Devido ao distanciamento, o professor teve que lidar com situações nunca vividas, ressignificando seu trabalho docente e sua identidade profissional, sendo mediador do conhecimento em uma educação remota, com uso de tecnologias, por meios de aplicativos e redes sociais.

Salientamos que as pesquisas feitas pela descoberta da vacina, nos trouxeram esperança e pudemos em 2021, iniciar a imunização contra o Covid-19, podendo então retornarmos em agosto de 2021, no formato de Ensino Híbrido, com os cuidados necessários e protocolos sanitários de acordo com as orientações da OMS (2021).

Novamente, ficamos numa posição de questionamentos em tempos pandêmicos, mas, salientamos a necessidade de investir no desenvolvimento profissional docente, não só neste contexto, mas antes, durante e após a pandemia. Ao iniciar rumores do retorno presencial, surgiu a proposta do Ensino Híbrido, mas cada segmento: federal, estadual e municipal tiveram



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

interpretações diferentes sobre o que seria este ensino híbrido e estruturou do seu modo.

Para Moran (2015, p.41) o ensino híbrido pode ser de várias facetas, ou seja: “A educação sempre foi misturada, híbrida, combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”, mas com a necessidade de usá-lo deixou o formato em evidência.

Gatti (2021, p. 3) comenta em relação a pandemia sobre “[...] a angústia e ansiedade em todo mundo” e ainda discute em relação aos desafios que enfrentamos e enfrentaremos por conta do contexto pandêmico. A autora afirma que precisamos ter “[...] o acolhimento, a sensibilidade de compreender a necessidade de cada professor e aluno, buscando um lado humanista e não centralizar somente em currículos, mas ter um olhar atento para as necessidades reais.

Neste contexto, não podemos deixar de dialogar sobre a amplitude dos saberes docentes necessários para atuar como mediador do conhecimento. Segundo Pimenta (1999), o que faz o professor ter conhecimento é um conjunto de diversos saberes-fazeres, é: “[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, para irem construindo seus saberes-fazeres” (PIMENTA, 1999, p. 18).

Em relação ao retorno presencial, estamos vivenciando uma grande defasagem em relação ao aprendizado dos alunos, principalmente na educação infantil e anos iniciais, em que muitos alunos que estavam no Pré II (5 anos) da Educação Infantil antes da pandemia e para o retorno presencial, este mesmo aluno está no 2º ano do ensino fundamental. Qual a vivência deste aluno com a alfabetização? Mesmo que tenha o ensino remoto, sabemos que esta faixa etária necessita de atividade diferenciadas, contato físico e materiais concretos para auxiliar no processo de aprendizagem.

Soares (2021) indaga a situação da alfabetização, que antes já era crítica, com o contexto pandêmico vindo a dificultar o processo de alfabetização destes alunos. E afirma: “Não tenho dúvidas sobre o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade, já precária, da



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

alfabetização das crianças das camadas populares. “Diante dessa realidade, Nóvoa, traz algumas reflexões acerca das práticas pedagógicas, em uma entrevista feita pela revista Educação, em relação a pandemia, o retorno presencial após o longo tempo de isolamento social, afirma ser necessário obter um novo olhar para a educação, e para o contexto pandêmico, por isso: “A nova realidade educativa tem que ter uma base científica; a investigação e conhecimento em educação são muito importantes”. (NÓVOA, 2021, s/p)

Enfatizamos, a importância do desenvolvimento profissional docente⁷⁹ para auxiliar as práticas pedagógicas em uma perspectiva individual, coletiva e numa educação do sentir, no aproveitamento das aprendizagens diferentes em que os alunos vivenciaram neste isolamento social e no enfrentamento do retorno presencial. Então, propomos defender a seguinte tese: As vivências e experiências advindas dos processos do DPD elaboradas nas especificidades históricas e sociais da pandemia do covid-19, enfrentada no contexto brasileiro, não foram ainda socializadas e amplamente divulgadas entre os pares docentes.

Os objetivos gerais, buscaremos: cartografar/investigar o desenvolvimento profissional das/os professoras/es alfabetizadoras/es da Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG no período pandêmico (2020 a 2022), a fim de registrar/socializar suas contribuições para a docência. E os objetivos específicos: a) cartografar os cursos relacionados à alfabetização e tecnologias oferecidos pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional da Secretaria de Educação Municipal de Uberaba – MG, com recorte temporal de 2020 a 2022; b) propor ateliê de pesquisa colaborativo com rodas de conversa e oficinas cartográficas, a fim de escutar e refletir com as/os docentes acerca de suas experiências durante a pandemia e o retorno presencial no contexto pandêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O DPD é uma temática, onde existem várias pesquisas em busca de compreender o contexto da formação inicial; formação continuada, trabalho

⁷⁹ A partir daqui, utilizaremos DPD.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

docente; conhecimento pedagógico, práticas pedagógicas; saberes da profissão docente, dentre outros.

Realizaremos leituras do documento orientador da formação de professores no Brasil, a Base Nacional Comum de formação de professores – BNC (2019), que destaca a importância de investir no desenvolvimento profissional docente, a partir dos estudos da BNC (2018), buscaremos auxílio da BNCC (2018), em relação às habilidades e competências dos anos iniciais.

Diante da dimensão da pesquisa, o professor necessita refletir sobre sua prática pedagógica e perceber as várias demandas que o docente tem e conseqüentemente identificamos lacunas em relação a formação de professores, tanto inicial como continuada de professores. Então, é necessário saber o que ensinar, para que ensinar, ter intencionalidade e conhecer o que ensinar. Assim, a docência exige, sobretudo, atenção aos novos conhecimentos e desafios que o profissional possa vir a enfrentar no cotidiano escolar. Nesse sentido, é importante, como já apontava Garcia (1999), o desenvolvimento profissional do docente num processo contínuo, individual e coletivo.

Para os autores Mizukami (2004) e Shulman (2014) as bases de ensino e conhecimento consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e o ato de refletir faz parte da ação docente. Nóvoa (1995), traz a questão de enaltecer a escuta e fazer ouvir a voz dos docentes, antes de elaborar ementas de cursos para formação continuada dos professores, devemos sondar o que o docente já traz de sua vivência e troca de experiências, ampliar o olhar para as singularidades e subjetividades de cada professor, sem deixar de associar a teoria com a prática.

Nesse contexto do olhar, Salette Loss (2019), traz a perspectiva do ato de acolher os docentes, a refletir e o processo de escuta, dialogando com o DPD. Gatti (2020, p. 34), atenta-se para o DPD e quais estratégias utilizar para auxiliar na defasagem dos alunos e destaca: “Deve-se lembrar sobretudo de que as atividades pré-escolares e de alfabetização foram as mais prejudicadas pela inexistência de propostas adequadas para esta situação”.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

E comungam com os saberes docentes, Tardif e Raymond (2000), Pimenta (1999), trazendo que os professores possuem diversos saberes, saberes estes que devem ser confrontados e colocados em prática nas formações, saber que cada docente possui seu lugar no mundo e que esses saberes vão se transformando de acordo com sua vivência escolar.

Em relação a cartografia, utilizaremos Deleuze e Guattari (1995), que convergem em relação a processualidade e subjetividade, pois: “Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso” (PASSOS, KASTRUP, 2015, p. 58) “. Assim cartografar é acompanhar processos, como acontece no decorrer do DPD. Enfatizamos que no decorrer da pesquisa surgirão outros autores para delinear o referencial teórico.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A abordagem da pesquisa é qualitativa, visando o sujeito e o mundo, com foco no processo. Segundo Borba (2004) as pesquisas qualitativas têm ganhado espaço na área de ciências humanas, o autor considera que: Como já dizia Paulo Freire: a escolha da pergunta de pesquisa já é em si um ato embebido de subjetividade. (Borba, 2004, p.3).

Para compreendermos o desenvolvimento profissional dos docentes utilizaremos com referencial teórico-metodológico a cartografia social. Deleuze e Guattari (1995) explicitam que a cartografia não segue regras, modelo, protocolos de pesquisa e/ou procedimentos de passo a passo; ela é uma estratégia de descrever as trajetórias, apresentando linhas de fuga, formando um rizoma e a composição de dispositivos, então, argumentam que a cartografia: “[...] tem como finalidade a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado camuflado, nos recantos obscuros da memória e da linguagem.” (DELEUZE; GUATTARI; 1995, p. 20)

Simultaneamente, faremos o levantamento de dissertações e teses que corroboram com o assunto, com a finalidade de evidenciar a relevância deste



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

tema para a sociedade, tendo como recorte temporal 2020 a 2022. O projeto será submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E prosseguiremos as próximas etapas da pesquisa após autorização do CEP.

Neste caminhar, realizaremos leituras acadêmicas, acerca do desenvolvimento profissional, pandemia e cartografia, buscando compreender a temática. Posteriormente, como a pesquisadora é professora formadora no Departamento de Formação Profissional, da Secretaria Municipal de Educação, proporemos cartografar os cursos oferecidos relacionados a alfabetização pelo Departamento de Formação Profissional, através de documentos, planilhas com títulos, ementas de ações formativas, dentre outras informações relevantes.

A escolha do grupo formado por 10 participantes, será feita através de ação formativa, oferecido pelo departamento, ingressando apenas por inscrições, sendo o critério: ser professor dos anos iniciais do ciclo de alfabetização. Para o levantamento do material empírico, realizaremos Ateliês Colaborativos como dispositivo de pesquisa, com docentes dos anos iniciais do ciclo de alfabetização, os quais serão convidados por meio de ação formativa da Secretaria Municipal de Educação. Salientamos que o ateliê é um dispositivo de pesquisa que:

[...] “se configuram como espaço de troca de experiências formativo-emancipatório, pois é possível articular vivências, saberes e ações que, em um processo de colaboração, produz transformação e contribui para o empoderamento dos sujeitos.” (SILVA, COSTA E PEREIRA, 2020, p. 14).

A proposta destes ateliês, será de desenvolver oficinas cartográficas que propiciem momentos de vivências sobre as práticas dos participantes, que serão discutidos, ressignificados e cartografados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em processo inicial, sendo realizado leituras acerca da temática e estruturado para enviar ao Comitê de Ética e Pesquisa, realizamos buscas na Plataforma de Banco de Teses e dissertações da Capes, com os



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

descritores “desenvolvimento profissional docente” AND “anos iniciais” AND “pandemia” e até o presente momento não encontramos nenhum trabalho defendido a nível de doutorado.

5 REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Editora Artmed Ano 2015. 272 p. Disponível: https://www.google.com.br/books/edition/Ensino_H%C3%ADbrido/H5hBCgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT4&printsec=frontcover acesso 06 de jun. 2021.

BORBA, M. C. A pesquisa qualitativa em Educação Matemática. In: **Anais da 27ª reunião anual da Anped**. Caxambu, MG, 21-24 nov. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum de formação de professores. 2019. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> acesso em 7 de abr. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, v. 1, 1995.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8361. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361>. Acesso em: 4 out. 2021.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.34100.003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749>. Acesso em: 4 out. 2021.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. V.29, n.2, 33-49, jul./dez. 2004. Santa Maria RS. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204> acesso 06 de jun. 2021.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

NÓVOA, A. EDUCAÇÃO. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. Entrevista para Revista Educação. 25 de junho de 2021. Disponível: https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/?fbclid=IwAR0-etGJSQsXsONSrfmG-ISWNQLEUJE6SOHdbG_i3qY42nk7qxwURIEjqKs. Acesso 02 de out. 2021.

NÓVOA, A. Vida de Professores (org) Porto: Porto Editora, 1995.

Organização Mundial de Saúde. **Pandemia da doença de coronavírus (COVID-19)** - 2021. Disponível: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> acesso: 22 de ag. 2022.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p.15-34.

SALETE LOSS, A. Formação de professores: processos autoformativos... Quem cuida do (a) professor (a)? **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 6, n. 1, p. 69-82, 17 dez. 2019. Disponível: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/11272> acesso 04 de outubro de 2021.

SOARES, M. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? **Artigos & Tendências Futura Educação**, Entrevista Magda Soares. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-oletramento-durante-a-pandemia/> Acesso 04 de out. 2021.

SILVA, A. L. G.; COSTA, V. G. O método cartográfico na pesquisa em educação: ateliê de pesquisa como dispositivo formativo. **Revista de Educação, Ciência e Cultura Canoas**, v. 23, n. 2, 2018 Disponível: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> acesso 22 de ago. 2022.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cad. Cenpec**, São Paulo, v. 4, p. 196-229, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação (ANPED), n.13, jan-abr. 2000.



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PANDEMIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Fernanda Borges de Andrade⁸⁰

Rodrigo de Andrade Sá Santos⁸¹

Rogéria Moreira Rezende Isobe⁸²

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de uma investigação que teve como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelos professores com a implementação do Ensino Remoto Emergencial. A pesquisa empírica qualitativa foi realizada no primeiro semestre de 2021 com seis professores que atuam em seis escolas públicas municipais localizadas na cidade de Uberaba-MG e utilizou-se do questionário como procedimento metodológico para coleta de dados. Entre os principais desafios enfrentados pelos docentes com o ensino remoto estão as dificuldades de acesso à internet e às tecnologias digitais da informação bem como os altos índices de evasão dos alunos. A pesquisa indicou ainda que, a precarização do trabalho docente, embora seja anterior a pandemia, se intensificou com a chegada dela. A situação adversa causada pela pandemia escancarou as desigualdades educacionais e coloca em evidência a precariedade das condições de oferta da educação pública em nosso país.

1 INTRODUÇÃO

Em meio ao cenário turbulento provocado pela crise sanitária mundial – com a pandemia da Covid-19 ocasionada pela disseminação do vírus SARS-CoV2 – o Brasil, do mesmo modo que muitos outros países, interrompeu as atividades presenciais em todas as escolas na tentativa de desacelerar o crescimento das taxas de infecção pelo novo coronavírus.

Nessa conjuntura, a educação escolar precisou ser reinventada para dar continuidade às atividades e buscar garantir o direito a educação para todos, passando a funcionar, então, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) de acordo com a Portaria nº 343 do Ministério da Educação (MEC), de 18 março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios

⁸⁰ UFTM. E-mail: fernanda.andrade@uftm.edu.br.

⁸¹ UFTM. E-mail: rodrigoandrade1986@gmail.com.

⁸² UFTM. E-mail: rogeria.isobe@uftm.edu.br.



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

digitais, no contexto da Covid-19 (BRASIL, 2020). Esse formato de ensino apresenta as seguintes características:

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de participação de todos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial (ARRUDA, 2020, p. 266).

A substituição repentina das aulas presenciais para o ensino remoto ampliou os desafios enfrentados por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Diante do exposto, este trabalho apresenta resultados de pesquisa como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelos professores com a implementação do Ensino Remoto Emergencial.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa empírica qualitativa utilizou-se do questionário como procedimento metodológico para coleta de dados. Em decorrência da situação de pandemia o questionário foi aplicado com o auxílio da plataforma digital Google *Forms*. A estrutura estabelecida para o questionário compreendeu o termo de consentimento livre e esclarecido e um conjunto de questões abertas abordando questões relacionadas às principais alterações do trabalho docente no contexto de pandemia, aos desafios na implementação do ensino remoto, à participação dos alunos nas atividades remotas, e percepção dos docentes sobre o uso das tecnologias digitais.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2021 com seis professores que atuam em seis escolas públicas municipais localizadas na cidade de Uberaba MG. Os docentes trabalham no Ensino Fundamental II sendo quatro do sexo



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

masculino e dois do sexo feminino. Os critérios de inclusão que selecionaram os sujeitos foram: participar do projeto municipal intitulado “Formação de Líderes Comunitários” (que objetiva a melhoria da qualidade do ensino municipal); concordar em participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A análise dos dados indica que a falta de internet de qualidade tanto dos próprios professores como dos alunos foi a principal dificuldade encontrada conforme registro do docente: “A principal questão foi o acesso dos alunos a rede de conexão. A internet oscilando muito, quando os alunos possuíam (P1)”. Os respondentes indicaram ainda a desmotivação dos estudantes, evasão, dificuldades de aprendizado por parte dos alunos, a falta de habilidade com a tecnologia, a “pressão” da prefeitura sobre os professores para contenção da evasão escolar.

No presencial os alunos disputavam vaga. No remoto eles sumiram [...] a maioria não tinha celular (P5). Grande evasão dos alunos, dificuldade para executar atividades a distância (em sua grande maioria, minhas aulas do projeto eram práticas), abuso ao demandarem que os professores do projeto trabalhem com mais de uma escola ao mesmo tempo durante a pandemia (P3).

Observa-se, pois, que o acesso às tecnologias digitais e os mecanismos para viabilizar o ensino remoto não se deu de forma equitativa, ficando os alunos das escolas públicas, em situação de desigualdade social devido suas precárias condições econômicas uma vez que a maioria dos alunos sequer tinha um celular para acompanhar as atividades remotas.

Os seis professores afirmaram que houve um aumento substancial da carga de trabalho no ensino remoto comparado ao ensino presencial. Também afirmaram que essa sobrecarga se deve à falta de conhecimento tecnológico, falta de liderança e burocracia ineficiente. A propósito são elucidativos os registros de alguns docentes:

Está sendo um trabalho muito árduo, muita doação de um lado, e de outros alheios à situação. Muitas famílias preocupadas e outras só lamentando. Muitos profissionais da educação esgotados física e psicologicamente abalados [P1] meu salário



I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica Formação Docente Interrogada

diminuiu. Tive que comprar um celular e um notebook com mais recursos e memória [P2] não tenho mais privacidade. Os alunos e os pais me chamam no WhatsApp toda hora [P3] Trabalho na modalidade home office, maior quantidade de burocracia fútil [P4].

Nota-se que um projeto de escola e de sociedade submetido aos interesses do capital e, sobretudo, voltada à realidade imediata, irreflexiva e alienada condicionam de modo substantivo no trabalho docente em trabalho alienado entendido como uma “perda na capacidade de realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente e pelas formas de descontrole sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo” (BRAVERMAN, 1981, p. 235).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto pandêmico diversos setores da sociedade tiveram que atuar de forma remota, dentre eles, a educação. Entre os principais desafios enfrentados pelos docentes com esse formato de ensino estão as dificuldades de acesso à internet e às tecnologias digitais da informação bem como os altos índices de evasão dos alunos. Essa situação adversa causada pela pandemia escancara as desigualdades educacionais e colocam em evidência a precariedade das condições de oferta da educação pública em nosso país.

A pesquisa indicou ainda que, a precarização do trabalho docente, embora seja anterior a pandemia, se intensificou com a chegada dela, uma vez que os participantes da pesquisa tiveram que forçosamente se adaptar ao novo cenário emergencial e continuarem suas atividades laborais sem as condições necessárias para o desempenho de suas funções.

4 REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>

BRASIL. **Parecer nº 05/2020**. Conselho Nacional de Educação/CNE. Ministério da Educação/MEC, que dispõe sobre Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de



*I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica
Formação Docente Interrogada*

cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145_011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Eds. 1981.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>