



## II ENCONTRO DE DISCENTES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PPGE/UERR/IFRR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: OS DESAFIOS DE EDUCAR NA TRÍPLICE FRONTEIRA

Leila Maria Camargo  
Sérgio Luiz Lopes  
(Organizadores)

Leila Maria Camargo  
Sérgio Luiz Lopes  
(Organizadores)

# II EDME

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: OS DESAFIOS DE EDUCAR NA TRÍPLICE FRONTEIRA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE RORAIMA - IFRR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ISBN: 978-65-00-23298-1

EDME / Boa Vista / 2021



MESTRADO EM  
**EDUCAÇÃO**

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA**

**REITOR**

Dr. Regys Odlare Lima de Freitas

**VICE-REITOR**

Dr. Cláudio Travassos Delicato

**PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Dr. Vinícius Denardin Cardoso

**COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Dra. Carmen Véra Nunes Spotti

**COORDENADORES DO II EDME**

Dra. Leila Maria Camargo

Dr. Sérgio Luiz Lopes

**PRESIDENTE DO II EDME**

Esp. Emerson Daniel de Souza Targino

**VICE-PRESIDENTE DO II EDME**

Esp. Elândia Gomes Araújo

**COMITÊ CIENTÍFICO**

Dra. Leila Maria Camargo

Dr. Sérgio Luiz Lopes

Dra. Carmen Véra Nunes Spotti

Dra. Raimunda Gomes da Silva

Dr. Lucas Portilho Nicoletti

Dra. Cora Elena Gonzalo Zambrano

Me. Marcus Vinícius da Silva

Ma. Fernanda Sousa Lima

Dr. Francisco Marcos Mendes Nogueira

Dra. Maria Lúcia da Silva Brito

Dra. Anna Regina Lanner

Dra. Leila Marcia Ghedin

Ma. Virgínia Marne dos Santos

Ma. Esmeraci Santos do Nascimento

Dra. Alessandra Peternella

Ma. Luanda Letícia Campina Borges

Ma. Sâmella Kalyne Araújo Feitoza

Ma. Graciete Barros Silva

Me. Abraão Jacinto Pereira

Dra. Moema de Souza Esmeraldo

**Comissão geral**

Elândia Gomes Araújo

Emerson Daniel de Souza Targino

Jacilene Silva da Cruz

Jacivania Bento Julião

Jessé Alves de Araújo

Jonilde Lima da Silva

Lucenir Lucena Ferreira

**Comissão de Organização**

Alex Corrêa Pontes

Bruna Lameira Chagas

Francimara de Sousa Cunha

Herika Schneider Sobral do Nascimento

Joice de Lima Costa

Jonathan Souza de Farias

Jose Domingos Alves dos Santos

Katia Pereira Almeida

Marcelle Grécia da Silva Nogueira Wottrich

Marileia Vieira Cadete

Reginete Sabino de Macedo

Roberta Fernandes Vieira

Silvana Mara Carvalho

Verônica Souza Paula

**Capa e Diagramação**

Michel Bruno da Silva Carvalho

**Fotografia Capa**

Prof. Me. Ilzo Costa Pessoa

**Caderno de Artigos completos e Resumos Expandidos**

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)  
Biblioteca da Universidade Estadual de Roraima

E24 Educação Intercultural: Os desafios de educar na tríplice fronteira. / organizadores Leila Maria Camargo, Sérgio Luiz Lopes – 2. ed. – Boa Vista, RR : UERR Edições, 2022. – 366 p. 3969 kb (pdf).

ISBN: 978-65-00-23298-1.

1. Interculturalidade 2. Educação 3. Estudo e ensino 4. Fronteiras I. Camargo, Leila Maria (Org.). II. Lopes, Sérgio Luiz (Org.). III. Título.

2022-001

CDD – 370.117

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR.

Desenho do aluno:

Paulo Henrique de Aguiar Pereira

ESC. EST. MÁRIO DAVID ANDREAZZA



## *Ais*

A floresta grita  
a dor de já não ser  
a alegria em renascer.  
O grito de dor da floresta  
é do menino  
o curumim que não sabe  
até quando  
ele, floresta será.

O grito de dor agudo da floresta  
são espinhos  
pequenas lanças  
que rasgam a pele  
do cafetão que a explora  
e a vende nas feiras  
sob o olhar sedento  
de tantos outros nós.

O grito gargaloso da floresta  
que alenta os ouvidos  
acaricia a pele  
acalma o olhar  
são dos meninos abraços  
que com ela se casam  
e sob suas frondosas sombras  
se fazem morar.

O sussurro ruidoso da floresta  
são dos dias de festa  
de seus povos a cantar  
são únicos, luminosos, ardentes  
inflamadas e fluorescentes  
se multiplicam, se espalham  
derrubam as fronteiras  
não os fazem parar.

- Jacilene Cruz

## PREFÁCIO

Fazer o prefácio deste *e-book* é apresentar a cada leitor(a) um convite para apreciar os artigos e resumos aqui contidos. Tive a honra de acompanhar todo o evento e “sentir” o envolvimento e o compromisso dos mestrandos na realização do encontro e nesta publicação.

Ao prefaciá-lo, faço a memória dos muitos encontros que o II Encontro de Discentes de Mestrado em Educação nos proporcionou: encontro de pesquisadores, de docentes-discentes, encontro com colegas de trabalho, encontro com ex-professores e ex-alunos, encontro com aqueles que não pudemos encontrar pessoalmente.

Com sua licença, quero parabenizar os docentes participantes, sejam autores, palestrantes, professores do PPGE, orientadores e mestrandos. Sabemos que os mestrandos organizadores do evento são, em sua maioria, professores da Educação Básica que diariamente enfrentam os desafios educacionais. Afinal, educar é um ato que exige coragem e amor e parafraseando Euclides da Cunha, ousou defender que ser “professor-pesquisador é ser, antes de tudo, um forte”.

E por falar em desafios, este *e-book* traz em seus artigos e resumos o diálogo e debate sobre “Educação intercultural: os desafios de educar na tríplice fronteira” entre docentes, discentes, pesquisadores e estudantes de diferentes áreas e níveis da educação no Brasil.

Geograficamente, em Roraima, estamos em uma tríplice fronteira plurilíngue, mas os desafios fronteiriços começam dentro de nós mesmos. Como nos diz Carlos Drummond de Andrade “fazer a viagem de si a si mesmo”, ou segundo José de Souza Martins, atravessar a fronteira do humano e promover encontros de forma dialógica como nos propõe Paulo Freire.

Esta produção almeja contribuir com a reflexão acerca da diversidade encontrada em território fronteiriço, no processo de ensino e aprendizagem, nas políticas públicas, nas práticas pedagógicas da Educação Básica e do Ensino Superior. Muitos pesquisadores apontam Roraima como espaço fértil para o desenvolvimento de pesquisas devido à diversidade nas diferentes áreas do conhecimento, que se pode observar por meio dos vínculos dos autores.

Em sua apreciação, você perceberá um verdadeiro mosaico que revela a pluralidade existente nos caminhos da educação, de modo que o *e-book* colabora como estímulo à pesquisa, à organização de eventos científicos e à produção escrita. Já não é possível dizer que “escrever dói”, visto que os caminhos de pesquisa e de orientação nos colocam em diálogo com autores e pesquisadores e, assim, nossa escrita flui. Descobrimos não somente a escrita científica, mas também a escrita poética porque pesquisar, educar e escrever são ações desafiantes e sedutoras.

Desejo que cada leitor(a) usufrua dos escritos e logo possa também se inspirar e participar do III Encontro de Discentes de Mestrado em Educação – PPGE (UERR/IFRR).

Maria Lúcia da Silva Brito

## AGRADECIMENTOS



A produção que se materializa neste ebook, com 29 artigos e 5 resumos expandidos, totalizando 366 páginas, é fruto de um projeto, de sonhos e de muito esforço coletivo realizado conjuntamente por pós-graduandos do Mestrado em Educação da UERR/IFRR, com apoio dos professores do curso. É preciso iniciar afirmando que a vitalidade desses momentos nos provoca e nos desafia a pensar em aumentar as possibilidades coletivamente produzidas por pesquisadores/as, com o intuito de construir ciência em tempos de obscurantismos e negacionismos. Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar que o e-book é uma amostra da vigência e da abrangência de diversos profissionais das mais variadas áreas, os quais encontram na educação as diversas ferramentas teóricas, metodológicas e reflexivas para uma ação emancipatória e transformadora na atualidade.

A semente germinada nesse momento, a qual está sendo fortalecida, foi plantada no ano de 2018, a partir do projeto do I Colóquio Científico “Conhecimento e Currículo na fronteira do Extremo Norte do Brasil: educação, cultura e identidade em deslocamentos”. Na disciplina Currículo e Estudos Culturais, os mestrandos foram desafiados a organizar e a serem protagonistas de um evento no qual pudessem ampliar as discussões sobre o currículo e as temáticas que o atravessam, referentes ao conhecimento, à cultura de/na fronteira e à formação de professores/as diante de espaços fronteiriços, tanto físicos quanto culturais.

O evento teve como proposta divulgar dissertações e teses produzidas por pesquisadores/as a respeito das especificidades do conhecimento educacional diverso e curricular relacionado ao Brasil Norte e às suas fronteiras múltiplas (geográfica, cultural, linguística, simbólica, étnica, da diversidade, entre outras). Em verdade, o que se buscava era a socialização das produções científicas, mostrando que os lugares da educação na fronteira não são estáticos, mas contrários a qualquer modelo dogmático de pensamento único. A proposta era de apresentar a nossa capacidade de incorporar novos referenciais teóricos, sem esquecer da referência básica: Paulo Freire. Sabemos que durante décadas esse pesquisador nos ensinou a pensar e repensar o significado da escola e da pesquisa, desde os anos 1950, no Movimento de cultura popular. Desse modo, juntamos as descobertas da ciência no Norte do país, sobretudo em Roraima, para a comunidade acadêmica, fomentando espaços de discussão sobre conhecimento, cultura e currículo na fronteira, de forma a construir uma cultura acadêmica e espaços de debate sobre questões ligadas a educação, conhecimento e cultura.

Para tanto, acreditamos que o envolvimento dos mestrandos na organização e na produção de eventos científicos iria contribuir não apenas com as suas formações acadêmicas como pesquisadores, mas também para que o evento fosse incorporado às ações do Mestrado Acadêmico em Educação e passasse a fazer parte do calendário de eventos científicos do próprio curso, a partir do ano de 2018. Talvez, para um inventário mais completo do estado da arte, fosse necessária uma maior sistematização, mas caberá a/ao leitor/a encontrar nas leituras aqui selecionadas elementos para contextualizar sua prática e sua reflexão sobre a história de uma comunidade de pesquisadores/as.

Para efeito de registro histórico, é preciso agradecer aos mestrandos e professores que



aceitaram o desafio, pois, nesse momento, vemos que aos poucos a semente plantada vai dando novos frutos. Inicialmente, agradecemos aos organizadores do I Colóquio que deu origem ao evento: à comissão de elaboração do I Colóquio do Mestrado Acadêmico: Alessandra Peternella, Carmem Spotti, Raimunda Gomes da Silva e Simirames Castro Ponte; e à comissão organizadora (mestrandos), que inclui cerimonial – Edleila Soares e Selma Portela –, secretaria (inscrição e credenciamento) – Sandra Nobre, Soleânia Sá, Jardielly Vasconcelos e Claudina Silva –, divulgação – Luciana Siqueira e Paulo Paiva –, momento cultural e *marketing* – Eunice Montanari, Janene Souza, Graciete Silva e Maria Caroline Souza; Luanda Campina, Kátia Abreu Silva e Gleidiane Rocha – e operacional – Neemias Serafim e Abraão Pereira.

No ano de 2019, o evento passou a ser denominado I Encontro de Discentes de Mestrado em Educação UERR/IFRR, com o tema “A pesquisa como instrumento de construção de uma prática educativa inovadora”, tendo como objetivo a difusão dos debates desenvolvidos nos diferentes grupos de pesquisa do PPGE/UERR/IFRR, que dialogam de forma interdisciplinar com as diversas dimensões que envolvem os temas da educação. Desejamos registrar nossos agradecimentos aos seguintes docentes e discentes que promoveram e desenvolveram o encontro com maestria: comissão geral – Adelson Pereira de Sousa; Adine da Silva Ramos; Alfredo Clodomir Rolins de Souza; Beatriz Taveira de Moura Teixeira; Esmeraci Santos do Nascimento; Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro; Iris Anita Fabian Ramirez; Josimere de Souza Lima Apolinário; Juanita Nadine Bacchus; Laura Juliana Neris Machado Barros; Livia Késsia da Silva Rocha Soares; Lucas Costa Silva; Lucineide Salgado Barroso; Luziene Santos Miliano; Maria Selma Cavalcante de Sousa; Marlise Márcia Trebien; Monaliza Nayara Ribeiro Silva; Ozamar Santos Corrêa; Romilda Silva Prazeres; Saiuri Totta Tarragó; Sandra do Nascimento Moura; Valério Ramalho da Silva; Veronica de Oliveira Magalhães; Wiusilene Rufino de Souza; e ao professor da coordenação, Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira.

No ano de 2021, o segundo Encontro de Discentes do PPGE-UERR/IFRR (II EDME), com o tema “Educação intercultural: os desafios de educar na tríplice fronteira”, foi realizado pelos mestrandos, aos quais agradecemos também nominalmente, pois, graças ao sonho deles em inovar, foi possível a materialização deste e-book. Portanto, os organizadores do II EDME foram: Emerson Daniel de Souza Targino (presidente); Elândia Gomes Araújo (vice-presidente); comissão geral – Jacilene Silva da Cruz, Jessé Alves de Araújo, Jonilde Lima da Silva e Lucenir Lucena Ferreira; comissão organizadora – Joice de Lima Costa, Jonathan Souza de Farias, José Domingos Alves dos Santos, Marcelle Grécia da Silva Nogueira Wottrich, Reginete Sabino de Macedo, Roberta Fernandes Vieira e Verônica Souza Paula; logística/org. cultural – Alex Corrêa Pontes, Bruna Lameira Chagas, Francimara de Sousa Cunha, Herika Schneider Sobral do Nascimento, Jacivania Bento Julião, Katia Pereira Almeida, Marileia Vieira Cadete; Silvana Mara Carvalho Moura e aos professores do PPGE- UERR/IFRR, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carmen Véra Nunes Spotti; Prof<sup>ª</sup>. Dra. Raimunda Gomes da Silva e Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.

Profa. Dra. Leila Maria Camargo

Prof. Dr. Sérgio Luís Lopes

Boa Vista, Roraima

Março de 2022





## APRESENTAÇÃO

Impossível apresentar este *e-book* sem deixar transparecer um pouco de emoção, afinal, ele é resultado de forte e consistente trabalho coletivo dos mestrandos e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima, em parceria com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – PPGE-UERR/IFRR. Desafiados a organizar o *II Encontro de Discentes em Educação – II EDME*, que aconteceu de 18 a 21 de outubro de 2021, os alunos da turma de 2020 planejaram o evento tendo em mente o desejo tanto de estreitar relações entre os estados amazônicos quanto de mostrar o que é viver e o que se produz em tão extremoso ponto geográfico do país. Dessa maneira, foi inevitável definir *Educação intercultural: os desafios de educar na tríplice fronteira* como tema tanto do encontro quanto do *e-book*.



A coletânea de textos nos mostra que é importante fazer conexões entre o ensino e as realidades experienciadas na tríplice fronteira. Ancorado nas aprendizagens reflexivas de Paulo Freire e de muitos outros teóricos, o *e-book* reúne um conjunto de vivências que sugere pensarmos criticamente acerca do protagonismo dos envolvidos na condução de suas experiências para compreensão da realidade em tempos de crise. É possível considerar, nesse caso, que é tarefa nossa criar espaços para se pensar em uma teoria pedagógica contra-hegemônica, fundar novas teorias e formas didático-pedagógicas em que existam sempre conexões com a realidade dos jovens pesquisadores (alunos/as).

Primeira publicação resultante de evento organizado por discentes e professores do PPGE-UERR/IFRR, sentimo-nos privilegiados em apresentar as várias amazônias contidas dentro da Amazônia, afinal, uma das intenções é mostrar o que o extremo norte, lugar tão peculiar, produz. Além das produções locais, este livro digital conta com produções feitas em outros estados amazônicos, assim como em outros estados da federação.

O II EDME, *Educação intercultural: os desafios de educar na tríplice fronteira*, contou com seis Grupos de Trabalho – GT's e trinta e quatro artigos apresentados, todos com discussões importantes e emocionantes que agregaram muito ao aprendizado dos participantes e que, neste formato de publicação, poderão alcançar os cantos mais distantes, contribuindo igualmente para os que lerem o material.

Organizados de acordo com os GT's em que foram apresentados, os dois primeiros artigos aqui publicados fazem parte do Grupo 1, *Desafios da formação de professores de línguas em Roraima*, coordenado pela Professora Cora Elena Gonzalo Zambrano, Fernanda Sousa Lima e pelo Professor Marcus Vinícius da Silva. O foco dos artigos em questão é a formação de professores de língua em Roraima, levando em conta as diversas línguas e as fronteiras linguísticas que compõem o estado. Assim, foram propostas diferentes reflexões e análises a respeito do que é formar profissionais aptos a agirem tendo em mente tão rica, única e importante variedade linguística.

O segundo GT trouxe ao II EDME uma discussão inerente ao tempo que vivemos e, enquanto Universidade, não podemos nos omitir diante das *Questões educacionais e de gênero na contemporaneidade*. Coordenado pelo Professor Francisco Marcos Mendes Nogueira e pela



Professora Maria Lúcia da Silva Brito, o grupo traz escritas ricas que desnudam políticas de dominação através da anulação de identidades diferentes ao que é secularmente estabelecido como normal. Os artigos desse grupo configuram um sopro de coragem, força e vida para aqueles que defendem que o diverso, a raça e o frágil são conceitos sacramentados na esfera da dominação e manutenção do poder.

Em seguida, para compor este *e-book* há ainda os artigos que integram o terceiro GT, *Wittgenstein e Educação*, coordenado pelas Professoras Anna Regina Lanner de Moura, Leila Marcia Ghedin, Virgínia Marne dos Santos e Esmeraci Santos do Nascimento. As produções que integram esse grupo oportunizam tanto conhecer quanto promover as teorias de Wittgenstein, filósofo que, embora ainda não tão conhecido, traz estudos que acrescentam muito ao ensino em contexto fronteiriço.

O quarto Grupo de Trabalho nos presenteou com uma temática que jamais pode se ausentar dos diálogos educacionais. Foi assim que a Professora Alessandra Peternella e a Professora Luanda Leticia Campina Borges trouxeram Marx ao II EDME, com artigos que se propõem a falar sobre *Formação de professores e currículo escolar com base na psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: um olhar para o contexto regional fronteiriço*. Os textos que compõem esse grupo são escritas expressivas que debatem a presença de tão relevante autor em variadas questões educacionais.

No penúltimo conjunto de textos deste *e-book*, *Escola de fronteira, educação do campo e interculturalidade*, estão artigos voltados aos povos ribeirinhos e das florestas, às escolas onde estão inseridos e às políticas públicas de educação para estes mesmos povos, além de fazer relação entre Estado e Movimentos Sociais para o aperfeiçoamento dessas políticas. O grupo é coordenado pelas Professoras Leila Maria Camargo, Sâmella Kalyne Araújo Feitoza, Graciete Barros Silva e pelo Professor Abraão Jacinto Pereira.

Encerrando os artigos completos apresentados no II EDME surgem as *Narrativas autobiográficas, identidade e cultura*, que fazem parte do sexto GT, coordenado pela Professora Moema de Souza Esmeraldo. Nos escritos, os autores contam sua própria história, propiciando a conscientização e aperfeiçoamento dos sujeitos através de si próprios.

A publicação se encerra com os *Resumos Expandidos*, também apresentados no evento, mas que não configuram o quadro dos artigos completos. Apesar de o formato ser menor, esses textos trazem reflexões pertinentes ao que foi discutido no II EDME e não poderiam ficar de fora.

Em síntese, resta-nos dizer que o presente *e-book* é uma contribuição na direção de um novo *ethos* reflexivo para a nossa formação. Trata-se ainda de um material relevante para todos os que fazem parte do PPGE-UERR/IFRR, pois é o início de um ciclo que desejamos que seja perpetuado pelas demais turmas de mestrandos. Por fim, é válido considerar que esta publicação enriquece alunos, professores, UERR, IFRR e a educação desse tríplice esquina brasileira e, porque não dizer, enriquece a educação do país.

Mestranda Jacilene Cruz (PPGE-UERR/IFRR)

Professor Doutor Sérgio Luiz Lopes (PPGE-UERR/IFRR).



## SUMÁRIO

### ***GT 1 – DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM RORAIMA***

**Coordenadores: Profa. Dra. Cora Elena Gonzalo Zambrano, Prof. Me. Marcus Vinícius da Silva e Profa. Ma. Fernanda Sousa Lima**

A AQUISIÇÃO (OU APRENDIZAGEM) DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) POR ALUNOS VENEZUELANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOA VISTA-RR.....15-28

Francisco das Chagas dos Santos Silva

A EPISTEMOLOGIA DA INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NO CONTEXTO MIGRATÓRIO EM BOA VISTA-RR.....29-37

Douglas Rafael Cavalcante da Silva, Nairan Costa Bezerra Sousa e Raimunda Gomes da Silva

### ***GT2 - QUESTÕES EDUCACIONAIS E DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE***

**Coordenadores: Prof. Dr. Francisco Marcos e Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Brito**

EDUCAÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: ESTÃO PRESENTES?.....40-46

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior

EGO-HISTÓRIA DA PRÁXIS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PROFISSIONAL.....47-55

Francisco Marcos Mendes Nogueira

CULTURA E COMPORTAMENTO NA (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.....56-64

Eduardo Alves dos Santos, Maria Magna Oliveira Avilar, José Osvaldo Ribeiro Gomes e Joseilda do Nascimento Bezerra

A GAMIFICAÇÃO NAS AULAS REMOTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....65-73

Inayara Moraes da Silva e Jairzinho Rabelo

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E COMO SE MANIFESTA NO AMBIENTE ESCOLAR: ALGUMAS INQUIETAÇÕES.....74-82

Katia Pereira Almeida, Francimara de Sousa Cunha e Nilra Jane Filgueira Bezerra

A ESCOLA INDÍGENA, AULAS REMOTAS EM TERRITÓRIOS REMOTOS: QUAIS POSSIBILIDADES EM RORAIMA?.....83-92

Jonilde Lima da Silva, Emerson Daniel de Souza Targino e Leila Maria Camargo

MENINAS ADOLESCENTES VENEZUELANAS NO CONTEXTO ESCOLAR: CONHECER PARA ACOLHER.....93-101

Marileia Vieira Cadete e Raimunda Gomes da Silva

### **GT 3 – WITTGENSTEIN E EDUCAÇÃO**

**Coordenadores: Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura, Profa. Dra. Leila Marcia Ghedin, Profa. Ma. Virgínia Marne dos Santos e Profa. Mestranda Esmeraci Santos do Nascimento**

#### **MODOS DE VER E SIGNIFICAR UM PROBLEMA DE GEOMETRIA**

**PLANA.....106-115**  
Francisco de Souza Sampaio, Samuel Terto de Sousa Rodrigues, Iglesson Menezes dos Reis e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

#### **O USO DA PLATAFORMA QUIZZZ COMO AUXÍLIO TECNOLÓGICO**

**PARA AULAS MAIS LÚDICAS NO ENSINO REMTO.....116-123**  
Davi de Moura Veloso, José Vitor de Oliveira Silva, Hísis Alessandra Souza Silva e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

#### **USO DE ANIMAÇÕES EM DUAS DIMENSÕES PARA O ENSINO DE**

**GEOMETRIA PLANA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....124-136**  
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, José Vitor de Oliveira Silva e Davi de Moura Veloso

#### **A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO**

**EM AULAS DE MATEMÁTICA.....137-147**  
Victória Karoliny Miranda Oliveira, Marcelo Santana da Rocha e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

#### **USO DO SOFTWARE GEOGEBRA E DE SÓLIDOS IMPRESSOS EM**

**3D COMO JOGOS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOMETRIA**  
**ESPACIAL.....148-156**  
Matsunaga Paulo de Oliveira Sekiguchi e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

#### **MODOS DE VER E SIGNIFICAR O WORDWALL EM PRÁTICAS DE**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM O USO DA GAMIFICAÇÃO**  
**NA GRAMÁTICA DOS JOGOS DELINGUAGENS EM TEMPOS DE**  
**PANDEMIA DA COVID.....157-166**  
Anderson de Paiva Melo e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

#### **OS USOS DO PADLET EM PRÁTICAS MATEMÁTICAS EM**

**TEMPOS REMOTOS.....167-175**  
Robson Barbosa Bispo e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

### **GT 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO ESCOLAR COM BASE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM OLHAR PARA O CONTEXTO REGIONAL FRONTEIRIÇO**

**Coordenadores: Profa. Dra. Alessandra Peternella e Profa. Ma. Luanda Letícia Campina Borges**

#### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO**

**AMBIENTE ESCOLAR COM CRIANÇAS IMIGRANTES.....179-190**  
Conceição de Maria Oliveira Sousa

UMA REFLEXÃO ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO NA ÓTICA  
MARXISTA.....191-200  
Letycia Alves de Macêdo e Elialdo Rodrigues de Oliveira

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: REPENSANDO O CURRÍCULO ESCOLAR NO  
CONTEXTO CULTURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL, VENEZUELA E  
GUIANA.....201-211  
Elizania de Souza Campos, Joanéia Oliveira Ribas, Kelene Sena da Silva e Ednaldo Coelho Pereira

***GT 5 – ESCOLA DE FRONTEIRA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E  
INTERCULTURALIDADE***

**Coordenadores: Profa. Dra. Leila Maria Camargo, Profa. Ma. Sâmella Kalyne Araújo Feitoza,  
Profa. Ma. Graciete Barros Silva e Prof. Me. Abraão Jacinto Pereira**

DA COMUNIDADE À UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DOS DISCENTES  
INDÍGENAS NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RORAIMA.....215-228  
Sandra do Nascimento Moura e Maristela Bortolon de Matos

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DE RORAIMA PARA INTERCULTURALIDADE.....229-239  
Maria Janilda da Silva Damascena

LICENCIATURA INTERCULTURAL: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS  
INDÍGENAS DE RORAIMA.....240-249  
Jacivânia Bento Julião, Silvana Mara Carvalho Moura e Alessandra de Souza Santos

PANDEMIA DA COVID 19: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO PARA  
DOCENTES QUE MINISTRAM AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL  
ANOS FINAIS AOS DISCENTES DO CAMPO.....250-265  
Reginete Sabino de Macedo, Verônica Souza Paula, Enia Maria Ferst e Raimunda Gomes da Silva

EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA AGROTÉCNICA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA NO DESENVOLVIMENTO  
LOCAL DO ASSENTAMENTO NOVA AMAZÔNIA.....266-282  
Ronize Leite das Neves e João Henrique de Mello Vieira Rocha

FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA NA CIDADE DE PARINTINS-AM: NOVOS CONHECIMENTOS FRENTE  
ÀS DEMANDAS DA PANDEMIA DE COVID-19.....283-293  
Alex Correa Pontes, Ednaldo Coelho Pereira, Gilvete de Lima Gabriel e Natiele da Silva Mendes

## **GT 6 – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, IDENTIDADE E CULTURA**

**Coordenadora: Profa. Dra. Moema de Souza Esmeraldo**

O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MOMENTO DE APRENDIZAGEM  
SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM CONTEXTO DE  
DIVERSIDADE.....297-309

Ilzamar da Silva Magalhães e Edlauva Oliveira dos Santos

A IDENTIDADE E A MEMÓRIA CULTURAL DE UM PROFESSOR  
CADEIRANTE NA CIDADE DE CARACARAÍ – RORAIMA – BRASIL.....310-323

Lucenir Lucena Ferreira, Albercy Freitas de Vasconcelos, José Domingos Alves dos Santos e  
Carmem Véra Nunes Spotti

DA PEDAGOGIA À POESIA: RELATOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
EM NÍVEL SUPERIOR.....324-335

Jacilene Silva da Cruz, Elândia Gomes Araújo, Rosidelma Pereira Fraga e  
Edlauva Oliveira dos Santos

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA: ATUAÇÃO  
DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES.....336-347

Elândia Gomes Araújo, Everton Henrique Mesquita Arruda, Joelma da Silva e  
Edlauva Oliveira dos Santos

### ***RESUMOS EXPANDIDOS***

USO DO TANGRAM NO ENSINO DE FRAÇÃO.....350-352

Henrique Oliveira Magalhães e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

ENSINO DA GEOMETRIA NOS ANOS FINAIS POR MEIO DA  
GAMIFICAÇÃO: UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MATIC.....353-356

Andréia da Silva de Freitas, Gustavo Mapeano Almeida de Souza e Bruno Luiz Rodrigues Silva

USO DAS PINTURAS E DESENHOS AFRICANOS NAS TRANSFORMAÇÕES  
GEOMÉTRICAS.....357-359

Paula Vitória Jucá de França, Yandri Gomes de Paulo e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

MATEMÁTICA ALÉM DA NOSSA FRONTEIRA.....360-362

Jessicley da Silva Barrozo e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

A POESIA NARRATIVA E AUTOBIOGRÁFICA DE CORA CORALINA.....363-366

Jocivandra Campos da Silva e Moema de Souza Esmeraldo



# ***GT 1- DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM RORAIMA***

---

Coordenadores:

Profª. Dra. Cora Elena Gonzalo Zambrano

Prof. Me. Marcus Vinícius da Silva

Profª. Ma. Fernanda Sousa Lima



## **APRESENTAÇÃO**

### ***GT1- DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM RORAIMA***

#### **ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo/UERR**

Professora, Doutora em Estudos Linguísticos- UFMG, mestre em Letras-UFRR, membro do colegiado do curso de Letras da UERR.

#### **SILVA, Marcus Vinícius da/CAP-UFRR**

Professor, doutorando em Linguística-UNESP- Araraquara, mestre em Letras Neolatinas-UFRJ, docente do CAP-UFRR.

#### **LIMA, Fernanda Sousa/ UERR**


Professora, Mestre em Letras-UFRR, docente do colegiado de Letras da UERR.

Os debates propostos neste Grupo de Trabalho têm como foco teórico-analítico a formação de professores de línguas em Roraima, levando em consideração a superdiversidade constitutiva do estado (ZAMBRANO, SILVA e LIMA, 2021). Nessa perspectiva, pensamos nas diferentes vertentes teóricas e epistemológicas capazes de propor reflexões e análises em torno dos desafios da formação dos profissionais da área da linguagem para atuarem no contexto roraimense, tendo em vista as duas fronteiras internacionais, as línguas indígenas e as línguas de sinais que circulam neste espaço geográfico.

O aspecto mais destacado durante as discussões dos trabalhos foi a recente migração venezuelana para Roraima, que fez aumentar a preocupação a respeito da formação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), em uma região que já era caracterizada por um cenário de contato/conflito sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 1999). O “despreparo” dos professores para lidar com os contextos indígena e de fronteira (LIMA, 2015) era latente antes da recente migração forçada vinda do país vizinho, situação que ficou ainda mais visível com o advento da chamada migração de crise (MOREIRA; BORBA, 2021). Nesse sentido, tal como em Zambrano, Silva e Lima (2021), propomos debates de epistemologias contrárias ao mito do monolinguismo, que atravessem os processos da colonialidade dos saberes e sejam capazes de valorizar todas as línguas e culturas que fazem parte do contexto local roraimense, como os artigos apresentados a seguir.

Nesta obra, apresentamos o artigo intitulado *A interculturalidade e o ensino de Português como Língua de Acolhimento no contexto migratório em Boa Vista-RR*, de autoria de Douglas Rafael Cavalcante da Silva, Nairan Costa Bezerra Sousa e Raimunda Gomes da Silva. O texto aborda questões relacionadas ao processo migratório venezuelano, destacando a interculturalidade e a importância do Português como língua de acolhimento (PLAc) para os imigrantes como um meio de socialização e integração, em um estado considerado porta de entrada para essas pessoas.





O trabalho *Aquisição (ou aprendizagem) da língua portuguesa como segunda língua (L2) por alunos venezuelanos em uma escola pública de Boa Vista*, de autoria de Francisco das Chagas dos Santos Silva, é de grande relevância para a educação intercultural na nossa região, que apresenta um tema atual sobre aquisição e aprendizagem da língua portuguesa por jovens venezuelanos em contexto de imersão em Boa Vista, baseado na teoria de aquisição de segunda língua de Stephen D. Krashen (1982), com destaque para a hipótese do filtro afetivo. Os resultados apresentados nos fazem refletir acerca de questões sociais, educacionais e, principalmente, sobre a necessidade de melhorar a formação dos professores de línguas em Roraima para proporcionar uma melhor aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos venezuelanos matriculados na rede pública de ensino.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, vol.15, n.spe, p. 385-417,1999.

\_\_\_\_\_. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** - Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226.

LIMA, F. S. **Professores em formação no contexto de fronteira Brasil/Guyana: representações sobre a língua inglesa**. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2015.

MOREIRA, B. J.; BORBA, H. O. M. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. **Revista Brasileira de Estudos de População**, 38, p. 1-20, 2021.

ZAMBRANO, C. E. G.; SILVA, M. V. da; LIMA, F. S. Formação de professores de línguas em Roraima: da Educação Linguística Ampliada às Novas Epistemologias. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 338-358.





## A AQUISIÇÃO (OU APRENDIZAGEM) DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) POR ALUNOS VENEZUELANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR

### LA ADQUISICIÓN (O EL APRENDIZAJE) DE LA LENGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDO IDIOMA (L2) POR ESTUDIANTES VENEZOLANOS EN UNA ESCUELA PÚBLICA ESTADUAL EN BOA VISTA-RR

Francisco das Chagas dos Santos Silva/UERR<sup>1</sup>  
franciscosilva.aja@gmail.com

**Resumo** Este trabalho busca compreender como tem ocorrido o processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua (L2) por migrantes venezuelanos, alunos do 9º ano de uma escola pública estadual de Boa Vista, Roraima. Analisaram-se as situações e condições em que ocorreram os primeiros contatos dos alunos com a língua portuguesa, e como essa língua tem sido utilizada e de que maneira o ensino proporcionado pela escola tem auxiliado na aquisição dessa L2. As análises tomaram com base teórica as hipóteses de aquisição e aprendizagem propostas por Stephen D. Krashen (1982), também conhecida como Método Monitor, em especial a Hipótese do Filtro Afetivo. Os resultados apontaram que as relações dos alunos migrantes com os nativos de língua portuguesa em distintos contextos comunicativos, além do espaço escolar, agora limitado pelas restrições da pandemia, são motivadores para minimizar os fatores emotivos que possam interferir na aquisição da L2, resultando assim em uma aprendizagem proficiente da língua portuguesa. Além disso, os resultados podem balizar parâmetros direcionados a metodologias que possam potencializar a aquisição e aprendizagem da língua portuguesa como L2 no contexto amplo estudado.

**Palavras-chave:** Aquisição. Aprendizagem. Língua Portuguesa. Segunda Língua.

**Resumen** Este trabajo busca analizar y comprender cómo se ha llevado a cabo el proceso de adquisición de la lengua portuguesa como segunda lengua (L2) por parte de migrantes venezolanos, estudiantes de 9º grado de una escuela pública estadual en Boa Vista, Roraima. Se analizaron las situaciones y condiciones en las que se produjeron los primeros contactos de los estudiantes con la lengua portuguesa, así como cómo se ha utilizado esta lengua y cómo la enseñanza impartida por la escuela ha ayudado en la adquisición de esta L2. Los análisis se basaron teóricamente en las hipótesis de adquisición y aprendizaje propuestas por Stephen D. Krashen (1982), también conocido como Método Monitor, en particular la Hipótesis del Filtro Afectivo. Los resultados mostraron que las relaciones de estudiantes migrantes con nativos de habla portuguesa en diferentes contextos comunicativos, además del espacio escolar, ahora limitado por las restricciones de la pandemia, son motivadores para minimizar los factores emocionales que pueden interferir con la adquisición de L2, lo que se traduce en un aprendizaje competente del idioma portugués. Además, los resultados pueden orientar parámetros orientados a metodologías que puedan potenciar la adquisición y aprendizaje de la lengua portuguesa como L2 en el amplio contexto estudiado.

**Palabras clave:** Adquisición. Aprendizaje. Lengua Portuguesa. Segunda Lengua.

<sup>1</sup> Graduando em Letras pela Universidade Estadual de Roraima (2009), Pós-graduado em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística pela Universidade Estadual de Roraima (2021).



## INTRODUÇÃO

Migrar faz parte da história de todas as civilizações. A história das migrações humanas acompanha a história da humanidade. Os portugueses migraram para o Brasil a partir de 1500, além de negros, considerando que migraram forçadamente, e tantos outros povos oriundos de distintas nacionalidades, que tornaram o país tão diversificado em todas as suas expressões étnicas, culturais e religiosas.

Roraima não teve sua história diferente. Segundo Freitas (2017), o Estado passou por quatro períodos de colonização. Primeiro foi ocupada por migrantes nordestinos descendentes de portugueses, em nome da defesa do território brasileiro e da invasão de ingleses e espanhóis. Em seguida, nordestinos migraram para consolidar a presença brasileira no que hoje chama-se de Estado de Roraima.

Segundo Moreira (2021), em seu relatório “Imigração Venezuela-Roraima: evolução, impactos e perspectivas”, o Estado de Roraima, desde 2015 é destino de um intenso fluxo migratório venezuelano, provocado pelos diversos problemas socio-políticos-econômicos da Venezuela, e entre os 5 setores mais impactados com as transformações decorrentes do processo migratório, o educacional é um deles. Crianças, jovens e adultos têm buscado o sistema educacional com o objetivo de continuarem seus estudos ou mesmo como forma de aprender a língua portuguesa, para assim facilitarem seu processo de inclusão na sociedade brasileira, de modo particular, no Estado de Roraima, através da escola e no mercado de trabalho.

Assim, o sistema de ensino nos níveis básico e superior, nas esferas municipal, estadual e federal, passou a atender refugiados venezuelanos. Embora esse sistema educacional tenha ofertado vagas no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, após a sua inclusão no ambiente escolar, ainda segundo Moreira (2021), não há uma política pública de acolhimento coletiva e coordenada entre as esferas educacionais de acolhimento, reforço ou mesmo ensino de português nas escolas públicas, havendo projetos espontâneos promovidos por algumas instituições de ensino e religiosos.

Compreender como o processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa ocorre para um aluno venezuelano em idade escolar, inserido em uma sala de aula de uma escola brasileira, onde o português é a língua de comunicação e ensinada na sua variedade padrão, pode auxiliar o professor dessa e de outras disciplinas a aprimorar e reforçar processos, e ainda direcionar metodologias específicas para o acolhimento, aquisição e aprendizagem dessa nova língua.

Teoricamente este estudo se apoia, dentre outros autores que discutem sobre essa área da linguagem, na teoria de aquisição de segunda língua de Stephen D. Krashen (1982), conhecida classicamente como a Teoria do Monitor.

## 1 APORTE TEÓRICO

Para orientar as discussões e análises que seguem é importante iniciar o aporte teórico discutindo sobre algumas definições necessárias, tais como Linguagem, Língua Materna (LM), Segunda Língua (L2) e as ideias de aquisição de linguagem, bem como detalhar a teoria que



será usada para a análise dos dados.

Correa (1999), fazendo uma retrospectiva dos últimos 30 anos de estudos sobre aquisição de linguagem no Brasil, resumidamente lista as teorias da Gramática Universal de Noam Chomsky, a Psicogenética de Jean Piaget e o Sociointeracionismo de Vygotsky, como as principais correntes de pensamento linguístico, as quais diversos estudiosos orientam seus trabalhos sobre aquisição de linguagem no Brasil. Então é mais que natural que muitas ideias aqui expostas estejam alinhadas com essas correntes de pensamento, em particular com a teoria de Chomsky e de Krashen.

Vieira (2005, p.98, apud RAPOSO, 1992) conceitua linguagem, como a faculdade cerebral que permite a aquisição de uma língua particular, assim a linguagem pode ser encarada como “um sistema de conhecimentos geneticamente inscritos na mente humana, que a criança traz *a priori* para o processo de aquisição de uma língua”.

Correa (1999) afirma que os estudos de aquisição de linguagem são a base para uma teoria linguística, pois busca explicar de que maneira um ser humano que não possui qualquer forma de expressão verbal consegue de maneira espontânea e natural, sem necessidade de processos formais, incorporar a língua de sua comunidade desde os primeiros anos de vida.

Por essa definição conclui-se que o processo de aquisição de uma língua ocorre natural e espontaneamente como resultado das capacidades inatas do ser humano aliadas ao seu processo de inserção social, política e cultural. A aquisição de uma língua é algo natural ao ser humano, mas depende também do resultado das relações a que o ser humano é exposto.

Vieira (2005, p.98) afirma que “Qualquer falante adquire, ao longo da sua vida, pelo menos uma língua (a sua Língua Materna ou L1). Entendemos por Língua Materna a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância (...)” ficando claro que a língua apreendida na infância, ou línguas, no caso de aquisição bilíngue, serão classificadas como Língua Materna ou Primeira Língua (L1).

Consideramos a definição de L1 como sendo a aquisição de uma língua na infância, quando a criança aprende no meio familiar, com os vizinhos, os amigos e em outros variados ambientes, inclusive o escolar, diz:

A aquisição da linguagem é muito semelhante ao processo que as crianças adquirem a primeira e segundas línguas. Requer interação significativa no idioma de destino, comunicação natural na qual os falantes não estão preocupados com a forma de suas declarações, mas como as mensagens estão transmitidas e compreendidas, (KRASHEN, 1981, p. 5).

Além das definições de Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1), para a compreensão das análises, é importante entender as noções de “aquisição” e “aprendizagem”. A aquisição de uma segunda língua (L2) se define partindo do conceito de LM, isto é, o sujeito adquire/aprende a L2 após a aquisição de sua LM (LEMOS, 2020). Uma L2 é uma língua adquirida/aprendida em contexto onde é falada. No caso desta pesquisa os sujeitos analisados encontram-se em imersão no contexto de uma L2 por estarem em situação migratória, vivendo, portanto, no espaço onde a língua portuguesa é para eles uma L2.

Krashen (1981, p. 1 apud BROWN e HANLON, 1970) introduz as ideias sobre aquisição de uma L2 diferentemente de outros autores que direcionam suas pesquisas para a aquisição da



linguagem na criança. Krashen (1981) discorre sob a perspectiva da aquisição da linguagem de adultos. É importante explicar isso porque os sujeitos analisados neste estudo não são crianças (faixa etária entre 12 e 15 anos). Para Krashen (1981, p.1) “A aquisição da linguagem é muito semelhante ao processo que as crianças usam para adquirir a primeira e segunda línguas.” Requerendo interação significativa no idioma de destino – comunicação natural – na qual os falantes não estão preocupados com a forma de suas declarações, mas com as mensagens que estão transmitindo e compreendendo. Erro, correção e ensino explícito de regras não são considerados relevantes no processo de aquisição da linguagem.

É importante neste ponto diferenciar a aquisição de uma L2 da aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Esta acontece por “aprendizagem” e normalmente, pelo ensino formal. Exemplo disso acontece quando se aprende uma LE na escola, onde não é utilizada em outros momentos do dia a dia, seja na família, entre amigos e em nenhuma outra situação de interação comunicativa. Nas palavras de Vieira:

As crianças bilíngues aprendem o segundo idioma como Segunda Língua (L2) e não como Língua Estrangeira. A diferença essencial entre os dois conceitos reside no grau de exposição às duas línguas (uma criança bilíngue é exposta, desde os primeiros meses de vida e ao longo de todo ou grande parte do seu período de aquisição e desenvolvimento linguístico, a duas línguas, que adquire como línguas maternas), ao passo que uma Língua Estrangeira é aprendida sob condições formais, geralmente em contexto escolar (VIEIRA, 2005, p. 55).

Figueiredo (1995), discorre sobre a aquisição e aprendizagem de L2, e fundamenta seu estudo nos pressupostos teóricos de Stephen Krashen, por ser o linguista que trata tanto dos processos de aquisição quanto dos processos de aprendizagem de línguas. Muitos pesquisadores brasileiros, como Vieira (2005), Figueiredo (1995), Sapucaia (2008), Bezerra (2003) embasam os conceitos tratados nesse artigo, no entanto a base central são as teorias do Monitor de Krashen (2002).

A teoria desenvolvida por Krashen é também chamada de Teoria do Monitor. Esse pesquisador divide a teoria de aquisição de uma segunda língua em:

- 1- *Distinção entre aquisição e aprendizagem de uma segunda língua;*
- 2- *Hipótese da ordem natural;*
- 3- *Hipótese do Monitor;*
- 4- *Hipótese do Input, tendo sido mais recentemente renomeada pela Hipótese da compreensão e;*
- 5- *Hipótese do filtro afetivo.*

Esta última, a Hipótese do Filtro Afetivo, é em especial a que recebe mais atenção neste estudo, particularmente na análise e discussão dos resultados, pois acredita-se que pode determinar o maior ou o menor impacto na aquisição e aprendizagem de uma L2.

Nessa hipótese, Krashen (1985) descreve o Filtro Afetivo como uma das ferramentas importantes para que a aquisição de uma L2 ocorra. Considera que o alto nível de ansiedade, desmotivação, falta de confiança podem interferir criando um bloqueio mental que dificultaria a aquisição de uma língua. O contrário também é verdadeiro. Caso o sujeito esteja motivado, com



segurança, confiante e com baixo nível de ansiedade, a aquisição de uma língua aconteceria mais facilmente por possuir um baixo filtro afetivo.

Considerou-se para efeito geral, que uma vez exposto a imersão na língua portuguesa e estando em contato direto com a língua portuguesa, utilizando-a concomitantemente à sua língua materna em maior ou menor grau, todos os alunos pesquisados podem ser considerados bilíngues se considerarmos o sentido mais amplo de bilinguismo apresentado aqui por Lemos (2020).

Lemos (2020), ao discorrer sobre as definições propostas por diversos autores sobre o bilinguismo ou multilinguismo, mostra diferentes observações para definir bilinguismo, embora não seja o foco temático central deste artigo, é necessário nesse momento, abrir um parêntese para se entender tal fenômeno, que define da seguinte forma: “pode-se compreender o bilinguismo como sendo um fenômeno que pressupõe desde o domínio de uma competência, como, de escrever, em duas línguas, até o uso alternado de duas ou mais línguas sob quaisquer circunstâncias comunicativas” (LEMOS, 2020, p. 21).

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Gil (2002, p.41) relaciona a classificação de uma pesquisa conforme seus objetivos gerais, assim “é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas.” Relacionado os objetivos desta pesquisa, que era compreender como, em que situações, e em que meios digitais e escolares ocorria a aquisição da língua portuguesa como L2 por alunos venezuelanos das turmas de 9º de uma escola pública, chegou-se à conclusão de que se tratava de uma pesquisa exploratória, e ainda, observando esses objetivos, compreende-se mais especificamente tratar-se de um estudo de caso. Sobre isso diz que:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real, (YIN, 2001, p. 17).

No total, 05 (cinco) alunos se disponibilizaram a serem entrevistados, o que levou a uma questão: O estudo de caso não deveria ser de apenas um caso, isto é, apenas uma entrevista ou objeto de investigação? E ainda, pode um estudo de caso ser um estudo de múltiplos casos? Yin (2002 p.33) afirma que “Sim, a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos.”

## 3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Várias perguntas foram feitas aos sujeitos pesquisados antes de se chegar aos questionamentos que fundamentam este artigo que, lembrando, foi basicamente saber como ocorreu o processo de aquisição da língua portuguesa como L2. Os cinco casos estudados foram observados levando em consideração a teoria do Método do Monitor, de Krashen (1982), em especial a Hipótese do Filtro Afetivo.



### 3.1 “Paranuê, paranauê, paraná! Vamos lutar, brincar ou jogar capoeira?”

Observou-se que no **CASO 911**, a aluna respondeu as questões da entrevista em português, porém ainda utilizava palavras do espanhol, sua LM. No início da entrevista (00m05s)<sup>2</sup>, ao ser perguntada sobre quantos anos de idade teria, responde:

“– Quince (quinze).

– Ontem fiz cumpleaños (aniversário).” (informação verbal)

Neste mesmo caso, ao falar (02m22s) sobre o período em morava em Santa Helena de Uairén<sup>3</sup> e se tinha contato com a língua portuguesa, a aluna diz:

“– Nós falávamos um **poquito** (da língua portuguesa, um pouquinho). Não muito, mas um pouquinho.” (informação verbal)

Esse trecho mostra que a aluna já utiliza um modelo de correção de estruturas entre as línguas, e isso ocorre algumas outras vezes durante a entrevista. Aqui se pode observar a Hipótese do Monitor de Krashen (1981), sendo aplicada na correção das palavras *poquito/pouquinho*.

Na terceira Hipótese da teoria, Krashen (1982) prevê que todo falante de uma língua materna, nos momentos de aquisição de uma segunda língua possui algum método de correção, vigilância ou como ele chama, o Método Monitor, no qual o falante cria mecanismos de correção e formas de tirar dúvidas quando as têm. Alinhando-se com essa hipótese, percebeu-se que cada caso possui um método diferente para autocorreção diante de dúvidas ou de possíveis “erros” cometidos nas interações ao longo do processo de aquisição da L2.

A aluna (C-911) relata (05m33s) que os principais momentos de aquisição da língua aconteciam em sala de aula; e ainda, acrescenta que nas aulas de capoeira aprendia a falar com maior facilidade a língua portuguesa, junto com a tia que também era praticante do esporte. Ela diz:

“– Quando a gente ia na capoeira. Minha tia também ia e a gente falava e cantava em português e quando eu tinha dúvidas, eu perguntava pra minha tia e ela me ajudava.” (informação verbal)

“– (...) aí, eu praticava (a língua portuguesa) na capoeira (...) eu praticava capoeira e aí, estávamos também aprendendo (a língua portuguesa).” (informação verbal)

Quando a aluna foi perguntada em que momento ela falava a língua portuguesa em casa, com a família, ela responde (09m34s):

“– Quando estamos na rua. Quando estamos assistindo filmes ou fazendo brincadeiras.” (informação verbal)

Ao ser questionada (10m40s) em quais das situações relatadas em que usa o português, e que considera que “aprende” com maior facilidade, ela responde que é na capoeira. Acrescenta que esse idioma também é usado em casa para assistir a filmes, programas de televisão (“Programa do Ratinho”), e sempre busca apoiar-se nos familiares para tirar dúvidas em relação

2 Momento da entrevista gravada pelo pesquisador.

3 Cidade venezuelana que fica a 20 quilômetros da fronteira com a cidade de Pacaraima, norte do Estado de Roraima, no Brasil.



à pronúncia ou correção gramatical. Além disso, essas dúvidas em relação à língua também são sanadas com a tia, avó ou primos, além do “Duolingo”<sup>4</sup> para traduções ou pronúncias.

Uma observação importante feita pela aluna foi em relação à aquisição de várias palavras a partir de uma palavra anterior, que foram as palavras terminadas em “ção”, como informação, infecção etc. Essas terminações se encontram em palavras como *información*, *infección*, que terminam em “ción”, e na maioria das vezes possuem o mesmo significado, tanto em português quanto em espanhol.

### 3.2 “Jogando Fútbol e usando a língua portuguesa”

No CASO 931 o aluno respondeu as questões em língua portuguesa, utilizando poucas palavras em espanhol, por exemplo, no início da entrevista (00m01s) ele responde sobre como era a vida de sua família antes de vir para o Brasil. Relata (01m00) que morou na cidade chamada Maturín, onde frequentava a escola e praticava “*fútbol*”, um dos raros momentos que utilizou palavras em espanhol:

“– Lá nós ‘morava’ no campo. Era bom. Nós ‘morava’ no campo. A gente trabalhava no campo”. (informação verbal)

Antes do contato com a língua portuguesa na escola, o aluno diz que assistia a vídeos, programas de televisão o que o ajudou a ir se relacionando. Então, sobre o convívio no ambiente escolar, o aluno responde (03m20s) que essa convivência o ajudou muito:

“– Praticamente porque a gente fica relacionando as palavras do espanhol ‘pro’ português, e fazendo conversa, e a gente vai ‘aprendendo’ mais e mais.” (informação verbal)

Quanto a outros momentos de interação na L2, o aluno do C-931 fala (04m24s) que vai ao futebol em uma escolinha perto de casa onde fala somente português, além disso, (06m50s) utiliza as redes sociais (por celular) para conversar com os amigos.

E sobre qual o momento ou situação em que o aluno considerava que mais acontecia a aquisição da L2, responde (07m30s):

“– No *fútbol*, e em conversas com brasileiros ou qualquer pessoa sobre assuntos normais, em conversas mesmo.” (informação verbal)

O aluno diz ainda:

“– Numa conversa, assim, com uma pessoa brasileira. Conversando, tipo assim, fazendo perguntas sobre qualquer coisa (...).” (informação verbal)

O aluno diz que seu primeiro contato com a língua portuguesa aconteceu em Pacaraima – RR, e o choque foi imediato, pois ele não conseguia entender nada do que os brasileiros falavam.

Igualmente a C-911, em que a aluna diz ter aprendido o português com mais facilidade praticando esporte (capoeira), em C-931 o aluno relata que já na Venezuela gostava de jogar futebol, e em igual ambiente no Brasil foi onde adquiriu o português com maior facilidade, em seguida, na escola e nas conversas sobre temas diversos com amigos e outras pessoas.

<sup>4</sup> Plataforma virtual de ensino de idiomas que compreende um site, aplicativos para diversas plataformas. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Duolingo>. Acesso em maio de 2021).





Esses eram os ambientes de aquisição dessa língua. O aluno acredita que nesses momentos pode perguntar e tirar suas dúvidas. Essa aquisição ocorre também em casa assistindo a filmes e telejornais, situações em que até pode fazer correção gramatical ou semântica de palavras e expressões.

O aluno apoia sua aquisição da língua portuguesa, sobretudo nas interações sociais, principalmente nas conversas, embora não possua clareza quanto à identificação de como ocorrem os processos de aquisição e/ou aprendizagem, vai adquirindo a L2 de maneira intuitiva e espontânea, sem se preocupar em perceber quais os métodos em que adquire as palavras ou expressões da L2. O aluno tem utilizado muito mais a língua espanhola que a língua portuguesa em casa e nas interações familiares e, devido à pandemia e ao isolamento social, ele vem observando seu processo de aquisição declinar e acontecer mais lentamente.

### 3.3 “O que seria de mim para falar português, sem as minhas amigas...”

No **CASO 941** a aluna declara que chegou ao Brasil aos 11 anos de idade. Logo, a exposição à língua portuguesa aconteceu no final da infância da aluna. Essa situação pode ser um refletir a possibilidade de que as janelas de aprendizagem ainda estivessem abertas. Essas “janelas de aprendizagem”, são descritas por Pietta (2016, p.6) como “período crítico”<sup>5</sup>, e isso, portanto, poderia levar a aluna à aquisição de uma L2 com maior grau de facilidade o que se reflete na ausência de traços fonológicos de sua língua materna, situação até comum em contextos multilíngues, segundo Lemos (2020).

Nessa entrevista (14m45s) não foi possível perceber traços linguísticos de sotaque, gírias ou mesmo de construções sintáticas que indicassem a origem da aluna como venezuelana. Viuse que ela falava a língua portuguesa fluentemente, inclusive já utilizando traços linguísticos ou marcadores conversacionais (“muletas”) comuns entre os adolescentes brasileiros, como a forma “tipo...”, recurso da oralidade que usou em vários momentos, conforme se observa em sua fala (04m50s):

“– (...) **tipo** às vezes, eu esqueço como fala ‘rôdo’. Eu não lembro como fala “rôdo” em espanhol (...).”(informação verbal)

A naturalidade da aluna em falar a língua portuguesa é tão evidente que ela chega até a esquecer de determinadas palavras em sua LM. Situações análogas podem ser encontradas em Lemos (2020), em sua tese de doutorado, “Bilinguismo fronteiriço e o *code-switching* no espaço escolar: aquisição/aprendizagem do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas”, trabalho que analisa esse universo de inclusão de crianças que têm o espanhol como LM em uma escola pública de Pacaraima, fronteira com a Venezuela; nesse estudo se pode observar como ocorre a aquisição/aprendizagem do português brasileiro naquele contexto.

O primeiro contato da aluna com a língua portuguesa, segundo ela (01m25s), aconteceu no momento da entrada no Brasil, quando sua mãe foi assinar os documentos de entrada no país e foi perguntado se a aluna era sua filha. A aluna conta que nada entendeu. Os contatos seguintes

<sup>5</sup> É o período de desenvolvimento humano ocorrido até a puberdade, para alguns autores, é quando a aquisição de uma LM ou mesmo uma L2 ocorreria com maior facilidade para as crianças, e explicaria a dificuldade que adultos apresentam na aquisição/aprendizagem de uma L2. A teoria Gerativista imagina que há um componente na mente/cérebro responsável pela aquisição da linguagem, a Gramática Universal. Vale lembrar que a aquisição da linguagem também está relacionada ao desenvolvimento sadio do cérebro e das interações sociais.



aconteceram na escola, onde a professora dedicou tempo e atenção no acolhimento da aluna e proporcionou a segurança inicial para a aquisição da língua portuguesa como L2.

Em **C-941** o maior tempo de permanência no país favoreceu a possibilidade de laços de amizades com colegas que são os interlocutores no processo de aquisição do português como L2. Segundo a aluna, mesmo em tempo de pandemia, fala em média 45% do seu tempo nessa língua e com pais e irmãos fala espanhol. Relata ainda que as amigas são muito próximas por isso possui muitos momentos de interação, tanto presencialmente quanto pelas redes sociais. Inclusive essas relações apoiam-na como métodos para a correção gramatical, de pronúncias e prosódia, o que faz com que a fala da aluna seja muito natural e espontânea, não havendo marcas fonológicas de que não seja uma falante nativa da língua portuguesa.

Falando como uma nativa da língua portuguesa, a aluna diz que “aprende” a língua portuguesa em conversas com as amigas, utilizando celulares, as redes sociais, assistindo a filmes e no dia a dia com sua família. No **C-942**, quando perguntada sobre em que situações a aluna “aprendia” com maior facilidade a língua portuguesa, ela responde:

“– Na escola, conversando com os amigos, colegas e professores.” (informação verbal)

### 3.4 “Socorro! Preciso de inputs em língua portuguesa!”

No **CASO 942**, a aluna tinha 15 anos na época da entrevista e havia chegado ao Brasil há 2 anos, quando tinha 12 anos de idade. Apesar desse contato mais longo com a L2, ainda pronunciava muitas palavras em espanhol. Comparando com os demais casos, essa aluna apresentou o “menor grau” de aquisição da língua portuguesa. Essa característica da fala da aluna pode ser percebida do início ao fim da entrevista. Por exemplo, quando foi perguntada (00m01s) quanto tempo estava no Brasil, ela diz a palavra “ano” com som da consoante “ñ” (enhe), como em espanhol [‘a no]:

“– Três **años**.” (informação verbal)

E também quando perguntada sobre quantos anos tinha quando chegou ao Brasil (00m17s), ela responde utilizando o som /s/ para a letra “z”: – **Doce** (doze). E assim toda a fala da aluna (16m16s) é “carregada” de um forte sotaque característico de falante nativo da língua espanhola. Mesmo que já estivesse há anos no Brasil, exposta e imersa na língua portuguesa, esse sotaque pode ser uma evidência de que suas janelas de aprendizagem já estariam fechadas, ou seja, já teria passado seu “período crítico” de aquisição de uma língua como L1.

Ressalta-se que o pesquisador precisou fazer algumas intervenções, visando facilitar a interação, pois a aluna não conseguia falar determinadas palavras em português, por exemplo, quando teve que responder (01m30s) o porquê de sua família ter o estado de Roraima para morar, a aluna não consegue falar a palavra “decidiu”, e o pesquisador entrevistou visando auxiliar na interação:

“– (...) não sei porque foi a minha mãe que “**decideo**”, como **dice**?” (informação verbal)

Diferente de outros casos, a aluna se utiliza somente de seu convívio na igreja que frequenta como contexto de interação para a aquisição da língua portuguesa, apesar de ser uma interação parcialmente de mão única, pois ela muito mais ouve do que fala a língua portuguesa, além disso, não possui aparelho de telefone celular, tablete ou computador, nem mesmo aparelho



de televisão, o que dificulta sua interação pelas redes sociais.

E relacionado ao Método Monitor de Krashen (1982), prevê-se na quarta hipótese a possibilidade de que o falante adquira palavras a partir de um *Input*, isto é, de uma palavra inicial a qual o falante é exposto e a partir daí a adquirir, e que após se apropriar de seu significado, adquire outras palavras a partir dessa, criando uma generalização para a aquisição de novas palavras. Esse *Input* foi muito produtivo para os alunos, já que a interação na escola e em outros espaços de interação com falantes nativos de língua portuguesa foi destacado em todos os casos analisados.

Neste caso, podemos considerar que os inputs não foram suficientes para que a aquisição ocorresse de maneira a propiciar uma maior proficiência na fala da aluna pesquisada.

A mãe da aluna trabalha durante o período do dia, assim ela interage apenas com a irmã de aproximadamente 8 anos e com os vizinhos venezuelanos, logo, as interações podem ocorrer predominantemente em espanhol. Os poucos momentos de interações na L2 aconteciam na escola, porém com a pandemia esse processo ficou prejudicado. Esse era também o meio de aquisição considerado pela aluna como o meio mais fácil de aquisição da língua portuguesa.

Vale destacar o fato de que aluna relata que, durante as aulas ela presta muita atenção na tentativa de aprender o máximo possível e tem consciência da importância da aquisição e aprendizagem do português, sobretudo por estar no Brasil, país que fala uma língua diferente de sua LM.

### 3.5 “A aquisição de uma L2 em conversas com os vizinhos...”

No **CASO 943**, último caso estudado, a aluna respondeu a todas as perguntas feitas usando a língua portuguesa, embora ainda apresentasse muitos traços da língua espanhola em suas falas, bem como marcas fonéticas, fonológicas e de sotaque mesmo que demonstram um baixo grau de proficiência no uso da língua portuguesa para a comunicação oral, isto é, da fala da aluna.

Logo no início da entrevista, ao informar quantos anos tinha, diz: – *Catorce*. Na língua portuguesa se teria “catorze” ou “quatorze”, enquanto em espanhol os sons das consoantes “z” e “s”, entre vogais, torna-se /s/. Por outro lado, quando perguntada (00m40s) sobre como era a vida antes de vir morar no Brasil, entre outras coisas, a aluna declara:

“– Eu passava o dia todo na “cassa”. Eu nem saía.” (informação verbal)

“– E eu praticava “fútbol”.” (informação verbal)

Observa-se que palavra *fútbol* já foi mencionada no **C-931** e volta a ser citada, agora pela aluna do **C-943**. Ao chegar ao Brasil, ela relata que as situações de aquisição do português de forma mais proficiente aconteciam nas conversas com amigos da vizinhança. No contexto escolar as interações com amigos também ajudaram muito no processo de aquisição da L2. Contudo o contexto de pandemia reduziu a exposição e uso da língua portuguesa, assim usa mais o espanhol em casa com os familiares. Essa situação, segundo a aluna, “prejudicou” o processo de aquisição e a aprendizagem de modo geral.

Além dos amigos, a experiência da aluna com o português advém de conversas por



celular com parentes que ainda vivem na Venezuela e que desejam vir ao Brasil. Nessas interações ela ensina palavras e expressões visando uma adaptação futura no país. Algo que chama a atenção é que, segundo a mãe da aluna, ela conversa em português, mas mistura com o espanhol, praticando o *code-switching*<sup>6</sup>.

A aluna acrescenta ainda que usa a internet como recurso para aprendizagem quando necessita fazer correções, tirar dúvidas sobre pronúncia, escrita ou significado de palavras diversas. Destaca como um exemplo de *Input* facilitador da aquisição, aparentemente mais perceptível, palavras terminadas “-ção”, em língua portuguesa, que em espanhol possuem terminações equivalentes em “-ción”.

Enfim, no **C-943**, a aluna relata, ao ser perguntada sobre em que situações aprendeu com mais facilidade a língua portuguesa:

“– A gente ficava falando fora da **casa**<sup>7</sup> e na frente e aí, do lado morava uns meninos, e aí a gente começou a falar e aí foi que (...).”(informação verbal)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados foi possível “enxergar” a teoria proposta por Krashen (1982) na maneira como ocorreu a aquisição da língua portuguesa como uma L2 pelos sujeitos pesquisados. Retomando Krashen (1982), no processo de aquisição de uma segunda língua, um fator importante a considerar é a distinção entre aquisição e aprendizagem, contudo, neste estudo se observa que esse aspecto não pôde ser mensurado na análise dos dados, já que os contextos de interação dos alunos em todos os casos eram de distinta natureza.

Diante de todas as hipóteses descritas por Krashen (1982), a análise dos dados demonstrou que o Filtro Afetivo é a hipótese que explica com maior eficiência como ocorre a aquisição da língua portuguesa como L2 em todos os casos analisados. Apesar de se prever que determinados sentimentos e emoções podem interferir negativamente no processo de aquisição de uma L2, os dados mostraram também o contrário, ou seja, a motivação de um interlocutor para o aluno falar em língua portuguesa como geradora de confiança no processo de aquisição. Isso pôde ser observado nas relações interpessoais em distintos contextos comunicativos nos quais os alunos se inseriam no seu dia a dia, como na escola e em ambientes de prática de esportes, como no futebol ou no karatê.

Analisando os dados sob essa óptica, viu-se que todos os casos relatam que a aquisição da língua portuguesa como L2 ocorreu nos momentos de contato com os amigos, em conversas com vizinhos, na escola com os colegas, nas aulas de capoeira e futebol. Quando essas situações foram retiradas dos alunos, sem a possibilidade dessas interações ocorrerem sob nenhuma condição, como **C-943**, a aquisição da L2 sofreu uma interrupção, de maneira que a aluna necessitou de correções e intervenções durante a entrevista para a compreensão de algumas palavras.

Quando as interações sociais eram mais constantes, como nos casos 941, 911 e 931,

<sup>6</sup> Lemos (2020, p.56) descreve o *code-switching* como “(...) o uso alternativo de duas ou mais línguas (ou dialetos) na mesma situação de conversação entre indivíduos bilíngues (ou plurilíngues).” Lemos classifica o *code-switching* como um dos muitos fenômenos linguísticos derivados do contato de línguas, entre outros fenômenos, principalmente em ambiente fronteiriço.

<sup>7</sup> A aluna pronuncia em espanhol, [k'asa], com o som de “ss” em português, ou seja, [k'aza].



os alunos conseguiram adquirir quase que “perfeitamente” a língua portuguesa. Em C-941, especificamente, quando se ouve o áudio da entrevista, não é possível identificar quaisquer traços fonológicos, de prosódia, sotaque ou de alguma estrutura sintática ou semântica que indique que a aluna tenha a língua espanhola como sua LM. Com isso foi possível até confundir, facilmente, a aluna com uma falante nativa da língua portuguesa.

Quando se compara C-941 e C-943, em que a aluna do primeiro caso tem interações em língua portuguesa constante com as amigas, chegando ao ponto de “ir dormir na casa delas”, e a segunda aluna tem uma rotina de “reclusão” a uma vila onde moram exclusivamente pessoas de origem venezuelana, e a comunicação ocorre somente em língua espanhola, é possível perceber a importância da Hipótese do filtro Afetivo no processo de aquisição de uma L2.

Krashen (1982) não estabelece uma ordem para que suas hipóteses se efetivem no processo de aquisição de uma L2, tampouco estabelece algum grau de importância ou prevalência, resumidamente, as hipóteses são interdependentes, apesar de serem apresentadas separadamente. Dessa forma, neste artigo elas não poderiam ser tratadas de maneira independentes umas das outras, tampouco afirma-se que a hipótese estudada, a Hipótese do Filtro Afetivo, seja mais ou menos importante que as outras, ainda assim as análises buscaram observar a hipótese da ação do filtro afetivo no processo de aquisição da língua portuguesa como L2.

Os dados evidenciaram que as interações sociais, sejam presenciais ou mediadas por tecnologias atuais, como as redes sociais, além de situações de interação não formais, são de interesse pessoal dos entrevistados, como participar de roda de capoeira, jogar futebol, conversar com os amigos ou mesmo conversar com os professores e colegas no espaço escolar. Consideramos essas situações como facilitadoras no processo de aquisição de uma L2, no caso, a língua portuguesa.

Pela análise das entrevistas com os alunos constatamos que as situações de interações informais não criaram, por exemplo, sentimentos de ansiedade, preocupação, obrigatoriedade de autocorreção constante, ou receio no julgamento dos interlocutores por possíveis erros. Dessa forma o filtro pode se manifestar com menor resistência e os processos de entrada (*Input*) de novas estruturas focadas na mensagem e não na construção da mensagem. Os casos estudados mostraram que em C-931, por exemplo, em que se observou que tenha havido uma aquisição tão “completa” que se poderia atribuir à língua portuguesa o *status* também de L1 da aluna, devido à exposição mais prolongada à L2, ou seja, uma imersão que se pode considerar precoce em língua portuguesa; caso contrário observamos em C-942, que a aluna teve o processo de aquisição da língua portuguesa interrompido pela pandemia, uma vez que uma das poucas situações de interação dela era no espaço escolar, e isso fora retirado pelo isolamento social imposto pela pandemia.

A partir dos resultados da pesquisa e apresentados neste artigo, é possível, sendo do interesse do sistema de ensino público, a possibilidade de criação de políticas públicas educacionais que possibilitem aos alunos migrantes, sobretudo os venezuelanos, a aquisição mais eficiente da língua portuguesa, até com a possibilidade de redução do tempo de adaptação à nova língua por esses alunos, o que também pode auxiliá-los no processo de inclusão escolar e social, seja no campo educacional ou até mesmo de trabalho.

Reconhece-se que temática proposta neste estudo é muito ampla, e aqui apresentamos um recorte, dessa forma, certamente se enuncia a necessidade de aprofundamento de pesquisas



dessa natureza nessa área, com aporte teórico apoiada em outros autores que possam contrapor ou reforçar as ideias aqui expostas, podendo ainda ampliar as análises pelas outras hipóteses defendidas por Krashen.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Isabel Cristina Rangel Morais. **Aquisição de segunda língua de uma perspectiva lingüística a uma perspectiva social.** Soletas, ano III, nos. 05 e 06. São Gonçalo: UERJ, 2003.

CORREA, Leticia Maria Sicuro. **Aquisição da linguagem:** uma retrospectiva dos últimos trinta anos. Delta, São Paulo, v. 15, n. SPE, p. 339-383, 1999. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s010244501999000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s010244501999000300014&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 15 de abril de 2021. <https://doi.org/10.1590/s0102-44501999000300014>.

FREITAS, Aimberê. **História e geografia de Roraima.** Ed. rev. e ampl. Boa Vista: IAF, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.145-171.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Institute of English, 2002.

LE MOS, David Sena. **Bilinguismo fronteiriço e o code-switching no espaço escolar:** aquisição/aprendizagem do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2020. 200 f.

LIMA, Daniel Ribeiro de. **A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua.** Anais do I Seminário formação de professores e ensino de língua inglesa. vol. 1, 2011 – ISSN: 2236-2061. 18 a 20 de abril de 2011, São Cristóvão/SE.

MOREIRA, Paula. **Imigração Venezuela-Roraima: Evolução, impactos e perspectivas.** Ministério do Desenvolvimento Regional. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA. Brasília, 2021.

PIETTA, Ana Cláudia. **O período crítico de aquisição da linguagem e as influências na aquisição de L2: questões teóricas.** Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus Realeza - PR, 2016.

SAPUCAIA, Michele Kovacs de Lima. **Aquisição e aprendizado:** dois processos no ensino de uma segunda língua. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.

VIEIRA, Maria Cristina. **A aquisição de uma língua segunda:** muitas questões e algumas respostas. Saber (e) educar. Porto: Ede de Paula Frassinetti. n.º 10 (2005), p.97-110, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel



---

Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

XAVIER, Antonio Carlos. e CORTEZ, Suzana. (orgs.). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística.** São Paulo: Parábola, 2003.



## A EPISTEMOLOGIA DA INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOlhIMENTO NO CONTEXTO MIGRATÓRIO EM BOA VISTA-RR

### LA EPISTEMOLOGIA DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS COMO LENGUA DE ACOGIDA EN EL CONTEXTO MIGRATÓRIO EN BOA VISTA

SILVA, Douglas Rafael Cavalcante da/UERR<sup>1</sup>  
doug.esp.ifrr@gmail.com

SOUSA, Nairan Costa Bezerra/UERR<sup>2</sup>  
nairan.sousa@alunos.uerr.edu.br

SILVA, Raimunda Gomes da<sup>3</sup>  
silvaraimunda@uerr.edu.br

**Resumo** O presente trabalho propõe-se a discorrer como a língua portuguesa se destaca frente ao fenômeno da imigração venezuelana em Boa Vista, capital do estado de Roraima, trazendo informações quantitativas desse acontecimento, bem como destacando o idioma como língua adicional e de sua importância nos processos de adaptação e integração dos imigrantes venezuelanos. O trabalho aborda conceitos referentes a contextualização da língua portuguesa como ensino e língua de acolhimento, apresentando alguns dados sobre essa imigração que eleva seu quantitativo a cada dia, trazendo consigo marcas desumanas visíveis. Ressaltamos a importância da instituição que ofertam o ensino da língua portuguesa como acolhimento aos imigrantes venezuelanos que fazem papéis tão importante na tarefa de amparo e integração. O objetivo é apresentar o fenômeno migratório venezuelano de maneira que seja observado não somente as dificuldades que ela carrega, mas a riqueza das diferentes culturas que irão conviver, e da importância do PLAc para os imigrantes como um meio de socialização e integração. O trabalho traz as conclusões que, o ensino de PLAc significa muito mais que somente aprender um idioma adicional, representa vida para aqueles que o buscam, e, portanto, deve ser pensado enquanto política linguística permanente de inclusão e acolhimento, uma vez que pela proximidade fronteiriça, o Estado de Roraima será sempre umas das rotas escolhidas pelos imigrantes venezuelanos.

**Palavras-chave:** Português. Língua de Acolhimento. Imigrantes.

**Resumen** El presente trabajo se propone a descorrer como la lengua portuguesa se destaca en

<sup>1</sup> Mestrando em Educação-PPGE-UERR/IFRR. Especialista em Novas Tecnologias da Educação- Escola Superior Aberta do Brasil-ESAB e Especialista em História e Cultura Afro e Afro-brasileira-IFAM. Especialista em Novas Tecnologias da Educação. Graduado em Letras Espanhol e Literatura Hispânica-IFRR. Graduado em

Letras-Português pela Faculdade Educacional da Lapa-FAEL.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação-PPGE-UERR/IFRR. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico - FACINTER. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica - FESL. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira - UNINTER. Especialista em Segurança Pública e Cidadania – UFRR. Graduada em Pedagogia-UERR. Graduada em Segurança Pública-ISSEC. Letras Espanhol e Literatura Hispânica-PARFOR/IFRR.

<sup>3</sup> Doutora em História Social. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1997), Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). É Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR) vinculada ao Curso de História e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), mestrado em Parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima(IFRR).





frente al fenómeno de la inmigración en Boa Vista, capital del estado de Roraima, trayendo informaciones cuantitativas de este acontecimiento, bien como destacando el idioma como lengua adicional y de su importancia en los procesos de adaptación e integración de los inmigrantes venezolanos. El trabajo aborda conceptos sobre la enseñanza de portugués como Lengua de Acogida, presentando algunos dados sobre esa emigración que eleva su cuantitativo a cada día, trayendo consigo marcas inhumanas visibles. Resaltando la importancia de las instituciones que ofertan la enseñanza de la lengua portuguesa como acogida a los migrantes venezolanos que hacen papeles tan importantes en la tarea de amparos e integración. El objetivo es presentar el fenómeno migratorio venezolano de manera que sea observado no solamente en las dificultades que ella lleva, más las distintas culturas que irán convivir, y de la importancia del PLAC para los migrantes como un medio de socialización e integración. Concluyendo entonces que, la enseñanza de PLAC no significa apenas aprendizaje de un idioma adicional, representa vida para aquellos que buscan, y por lo tanto debe ser pensado en cuanto política lingüística permanente de inclusión y acogida, una vez que pela proximidad de frontera, el estado de Roraima será siempre una de rotas escogidas por los emigrantes.

**Palabras clave:** Portugués. Lengua de Acogida. Emigrantes.

## INTRODUÇÃO

A imigração é um fenômeno que acontece desde os primórdios e os motivos vão de acordo com cada grupo. Atualmente, o estado de Roraima passa por um intenso movimento migratório venezuelano.

O Brasil possui legislação migratória atrativa. Uma vez que oferta acolhida de maneira humanizada. Busca adaptar o imigrante de forma que sua socialização e integração, bem como seus direitos humanos básicos sejam respeitados. Os fatores que provocam a imigração dos povos vão desde o econômico ao político e acabam forçando milhares de pessoas a buscarem melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, proporcionar a esses imigrantes a acolhida é de suma importância e uma maneira de integrá-los e acolhê-los é ofertando o ensino do idioma do país acolhedor para que busquem de fato essa socialização.

Em meados do ano de 2016, o Brasil tem sido um país de destino dos imigrantes venezolanos, de mobilidade, de circulação e permanência desta população. De acordo com os números informados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e pelo governo brasileiro, 32.744 migrantes venezolanos solicitaram refúgio no Brasil e outros 27.804 obtiveram autorização de residência por vias alternativas ao sistema de refúgio, registradas pelas autoridades de sistemas migratórios brasileiros até maio de 2018 (ACNUR, 2018).

## 1. LÍNGUA PORTUGUESA: OPORTUNIDADE E ACOLHIMENTO

Os imigrantes que acabam de chegar ao Estado de Roraima chegam numa situação de muita vulnerabilidade social, trazem consigo marcas da fuga do seu país materno e veem aqui



a oportunidade de recomeçar. Mas uma das dificuldades que se apresenta para o imigrante que chega recentemente da Venezuela é o fato de que desconhece o idioma brasileiro ou sabe apenas algumas palavras que dificulta sua comunicação para inserção social.

Dessa forma, buscar sanar essa barreira do diálogo mútuo se torna necessário. E, apesar da existência dos heterossemânticos que se apresentam nas línguas espanhola e portuguesa, palavras que se parecem ou soam parecidas, mas que diferem no significado e ainda confunde a muitos. Eles devem ser vistos de maneira que não venham de fato problematizar a aprendizagem da nova língua necessária para a sobrevivência.

Para tanto, não existe uma receita pronta para seguir em relação ao ensino de qualquer língua, mas podemos nos apoiar nos aportes teóricos e estudos já existentes para melhor compreendermos esse processo. E, em busca de estreitar a barreira das dificuldades para os imigrantes, algumas organizações como: igrejas, associações e universidades buscaram meios e pessoas dispostas a contribuir para ofertar serviços de ajuda, seja através do ensino de algumas palavras da língua portuguesa e até mesmo promovendo cursos na tentativa de qualificação para o mercado de trabalho ou na distribuição de cestas básicas. Serviços oferecidos de maneira voluntária e que merecem mais destaque por se tratar de grande relevância social.

A nomenclatura dada ao ensino de uma língua de acolhimento, aqui a língua portuguesa, possui origem no ano 2000, oriundo de Portugal também em virtude da migração quando aconteceu um significativo aumento em seus movimentos migratórios, cujas pessoas vindas nesse período do leste europeu e de países do continente africano e asiático (PEREIRA, 2017).

O novo termo desconhecido para alguns possui definição clara e objetiva. O PLAC a este público de imigrantes latinos, transforma-se em uma marco mediante as mudanças na comunicação e entendimento. É importante destacar que, “nessa perspectiva, a língua de acolhimento tem um sentido mais social, voltada para a proteção e acolhida do cidadão”, segundo Zambrano (2019).

Conforme Grosso (2010), a língua acolhedora e de estudo para este público:

Aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda<sup>3</sup>, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, pág. 174).

O aprendizado desse novo idioma representa conquistar de novo serviços básicos que lhe foi tirado em seu país, como: moradia, alimento, lazer, entre outros. Contribuindo com esse pensamento, Grosso (2010) alega que “Língua de Acolhimento – LAc” extrapola o julgamento de apenas língua estrangeira (LE) como ainda o de segunda língua (L2), pois além da acolhida e integração, une formas sociais e profissionais em um único espaço, mesmo que seja por tempo breve ou permanente no país que acolhe.

3 Língua Adicional



Vale lembrar que, aprender um novo idioma exige foco e determinação em busca de um aprendizado que seja de fato funcional. Mas a esse respeito somos sabedores que tanto para ensinar quanto para aprender é preciso rever posturas, conceitos, planejamentos, metodologias, pois este público já possui em seu caminho as marcas dos descaminhos da vida sendo fundamental o acolhimento em todos os âmbitos. Assim sendo, as aulas necessitam um olhar humanizado, onde as histórias sejam levadas a um contexto real, interdisciplinar e intercultural, assim sendo, “a aula de PLAc ultrapassa o espaço de ensino de língua como cultura e se configura como um espaço de construção de agentividade, (BULEGON E SOARES, 2019, pág. 652).

O ensino de português como língua estrangeira ultimamente tem crescido, mas ainda é um termo desconhecido como já foi dito. Porém de acordo com as fontes pesquisadas esse importante e significativo ensino para os imigrantes ainda não possui grade curricular nas instituições, frente a isso, “a maioria dos cursos de Letras ainda não ofertam em seus currículos disciplinas ou conteúdo específico sobre o ensino de português como língua estrangeira, língua adicional, ou ainda, língua de acolhimento” (ZAMBRANO, 2019, pág. 20).

Em Roraima, algumas entidades e universidades levam este conhecimento através de intervenções educacionais, ofertando cursos de português para estrangeiro. As instituições de ensino no Estado de Roraima vem buscando facilitar acessos constantes para aprendizado de um novo idioma aos imigrantes que será fonte de comunicação indispensável para o mercado de trabalho e precisam aprender a língua portuguesa. São curso destinados a aqueles que residem no estado de Roraima e desta forma vem crescendo.

Frente a isso, citamos a Universidade Federal de Roraima-UFRR, que tem sido uma instituição que leva esta oportunidade ao público:

A Universidade Federal de Roraima (UFRR), por meio do Núcleo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras (NUCELE), oferece cursos de Português para Estrangeiros, denominado curso de PLE/PLA, Português Língua Estrangeira e Português Língua Adicional, desde 2007. As aulas são destinadas aos estrangeiros residentes no Estado e são cobradas taxas de matrículas semestrais. Oferecem os níveis básico, intermediário e avançado. Também há cursos específicos para os estudantes estrangeiros oriundos de convênios, voltados à preparação para o exame de proficiência em língua portuguesa, o Celpe-Bras (ZAMBRANO, 2019, pág. 21).

Salientamos a importância de que estudar e entender o PLAc sejam construídas para aqueles que sejam sujeitos agentes de suas histórias, uma vez que, este é o único espaço social para a reconstrução da identidade de imigrantes desestruturados humanamente, em maioria, grupos resistentes no Brasil.

## **2. A INTERCULTURALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE AÇÕES, PENSAMENTOS E NOVOS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS.**

Neste processo, discutimos aqui a interculturalidade como a base epistêmica inicial para compreender o novo, o plural que se apresenta face as diferentes culturas. Tal conceito é fundamental na (re)construção do “pensamento-outro”. Nesta perspectiva podemos destacar o



processo migratório, que cada dia cresce em nosso Estado e a interculturalidade como processo e projeto político.

A mudança repentina de seu país de origem nativa, estabelece ao migrante múltiplos choques de vivências, pois ele tenta reconstruir através de novos aspectos de vida uma nova língua, um novo contexto social, político e cultural no qual não correspondia ao seu mundo de vivência. As novas regras, as novas normas fazem toda uma diferença e além disso, tem de ajustar-se a este novo local no qual se habita, o que antes era rotineiro, o dito normal, hoje torna-se um desafio diário.

Nessa contextualização, a migração provoca assim:

A adaptação mas também a incorporação pelo indivíduo de uma cultura, língua, regras culturais e sociais diferentes, tendo o imigrante de desenvolver estratégias de adaptação que lhe permitem resolver as dificuldades relacionadas com a condição de imigrante e de aculturação, ou seja, com as relações culturais entre a sociedade de acolhimento e a sua cultura de origem (RAMOS, 2013, pág. 15).

Adentrar um outro universo cultural é desafiador, sabemos que em meio a comunidade vivenciamos e aprendemos jeitos, costumes e normas no qual devem seguir, por tanto, “os contatos interculturais apresentam desafios subjetivos, tanto para quem migra como para a sociedade que tenta a reinserção destes povos”, UNIFESP (2019 pág. 44), e que devem sofrer estes impactos, mediante a desigualdade social socioeconomicamente e cultural.

Intercultural é um termo então aqui pontuado, onde evidencia a grandeza da interação, do contato entre pessoas de diferentes tipos de leituras e linguagens, culturais, universos simbólicos compartilhados, originados pelas interações das tradições, apresentando a reciprocidade relacional, numa expectativa de salvaguarda de uma respectiva identidade cultural dos comparties em analogia.

A noção de interculturalidade implica conceber a cultura numa perspectiva antropológica, como universo de significações particulares a um grupo, sendo importante conceber “[...] a cultura como relação particular ao mundo de um determinado grupo, o que inclui um conjunto de normas, de valores, de modos de vida, de ritos, assim como uma língua que o grupo transmite, elementos que são constitutivos da sua identidade cultural.” (CLANET, 1993, p. 108).

Os novos enredos da interculturalidade apontam que as contestações culturais são em geral um estudo sobre os modos. O modo de ser, de como visualiza o mundo, relacionamentos, significando assim, como deve-se agir e pensar mediante os processos de identificações.

Assim, vemos que os desafios são imensos e tornam-se maiores quando o país receptor não está preparado para esse recebimento em massa ou da realidade cada vez mais constante no mundo atual, (DANTAS, 2019). A grande maioria dos imigrantes venezuelanos busca pelas instituições públicas ou privadas de ensino que ofertam cursos, na busca de uma construção de vida eficaz, junto a unidades que executam serviços de saúde, educação, documentações necessárias e unidades de atendimento psicossocial dentre outras.

Hoje, estas atividades nestas unidades são pontuais diante a demanda real. O país



necessita de uma disposição institucional de acolhimento.

### 3. FLUXO MIGRATÓRIO, LEGISLAÇÃO E ACOLHIMENTO

O fenômeno migratório analisado por vezes sob olhares de discriminação, xenofobia, bullying, racismo, intolerância e outros sentimentos e ações negativas necessita de olhares mais humanizados para acolher aqueles que por inúmeras situações precisaram deixar seu país e buscar meios de sobreviver em outros. A esse respeito o Brasil caminha buscando consolidar uma política de amparo a imigrantes e refugiados.

A atual crise no país Venezuela, vem desde o fim do governo de Hugo Chávez se agravando até o atual de Nicolás Maduro e tem origem socioeconômica e política. A população tem sofrido com a falta de recursos básicos para a sobrevivência humana e a população tem enfrentado inúmeras dificuldades para acessar a fronteira em busca de mantimentos, alimentos e de atendimento médico. A crise da Venezuela atinge diretamente o Brasil que não esperava por uma grande demanda de imigrantes advindos com fragilidades de sua terra. O Estado de Roraima, que foi um grande impactado com essa manifestação já enfrentava situação difícil e de calamidade financeira, hoje sofre as consequências da fuga de imigrantes venezuelanos.

De acordo com a *HumanRightsEducation Associates* (HREA), todo aquele que migra e se estabelece em outro país é um imigrante. Entretanto, os motivos da emigração não são iguais e emprega-se a palavra “imigrante”, muitas vezes, erroneamente.

Assim sendo, define-se:

1. Imigrante econômico: alguém que deixa seu país para buscar melhores condições de trabalho e nível de vida em outro país; 2. Solicitante de asilo: alguém que foge de seu país e pede que lhe concedam a condição de refugiado em outro país; 3. Refugiado: alguém que abandona seu país ou que não pode a ele regressar devido a temores bem fundamentados. (HREA, 2013, pág. 231).

Os motivos pelos quais os imigrantes venezuelanos deixam seus países para viver em outro lugar são determinantes para se compreender as diferenças, acima destacamos o imigrante econômico que busca por melhorias de vida em outro país e tem direitos garantidos, estes:

Aos indivíduos que compõem os fluxos migratórios exige atenção, visto que os direitos desses sujeitos são legalmente garantidos de acordo com a categoria a qual pertencem, havendo diferença nas proteções que o estado garante a um refugiado e a um portador de visto humanitário, por exemplo. Esses rótulos também servem para gerar estatísticas capazes de forjar um cenário positivo ou não sobre os sujeitos. (BUKEGON e SOARES, 2019, pág. 642).

O Brasil é signatário das principais convenções e tratados sobre o contexto de imigração e refúgio (Convenção de 1951, Protocolo de Genebra de 1967, Declaração de Cartagena em 1984). É importante destacar que no âmbito nacional, houve a aprovação em 24 de maio de 2017 da nova lei nacional de Migração, a Lei 13.4455.



Além disso, com edições de normas administrativas para facilitar o acesso via solicitação de residência, as autoridades brasileiras responsáveis pela política migratória, aplicando de forma inédita a definição ampliada da Declaração de Cartagena, optaram por reconhecer a condição de refugiados dos venezuelanos, a partir do princípio da grave violação dos direitos humanos (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

E também houve a aprovação de lei sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento, a Lei 01-00142/20166, objetivando garantir ao público de imigrantes/refugiados o acesso a direitos, sejam eles sociais, serviços públicos, com o combate ao preconceito advindo à xenofobia e o racismo, englobando gêneros, raças, religião, orientação sexual, idade e diversidade linguística.

A Lei 9.474/97, é um dos pilares no que tange o regime de proteção a este público no Brasil, é um exemplo e que surge como base no compromisso relacionado a humanização nacional e internacional, a Lei ainda é pouco conhecida e discutida dentre de nosso município e Estado de Roraima, outrora, no Brasil. Tal lei, põe a frente situações a proteção em particular, os imigrantes, estamos falando sobre indivíduos que foram forçados a sair de seus lares, deixar sua nação e percorrer um largo caminho de perseguições, conflitos, violências e que tiveram seus direitos violados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas aqui são feitas sob a ótica da inclusão e da reflexão, pensando numa proposta de ensino do português aqueles advindos do país Venezuela e que buscam mediante a crise perpassada, possuir o entendimento da língua portuguesa para sua sobrevivência no Brasil.

Assim sendo, buscamos mostrar a importância do ensino como forma de inserção para essas pessoas que chegam em nosso estado, procurando por novas oportunidades de vida em virtude do insucesso momentâneo do seu país, através da nova comunicação e trejeitos culturais.

É importante destacar que O PLAc configura como novidade ao se falar, uma vez que não é de conhecimento do público falante oriundos do país vizinho e nem do público que habita nosso país. É importante destacar que através de estratégias de ensino, as Universidades constroem cursos, estimando o crescimento do idioma e construção de novas oportunidades comunicativas entre nativos e imigrantes.

A Universidade Federal ofertou o PLE/PLA – 2007, também o Idiomas sem Fronteiras (2017), proporcionando o conhecimento de público migrantes através de voluntários, muitas vezes acadêmicos de Letras e suas habilitações. A Universidade Estadual de Roraima-UERR, também proporcionou cursos, um deles o “Português para estrangeiros em 2006” difundiu este conhecimento. Já o Instituto Federal de Roraima-IFRR, através das ofertas dos cursos de extensões, difundem seus conhecimentos através de seus acadêmicos e público docente, não só aos imigrantes venezuelanos, como também a outros migrantes de divergentes nacionalidades.

Fazemos parte de uma sociedade plural, constituída historicamente por questões que



refletem nesse momento. E o estado de Roraima como parte de uma conjuntura fronteiriça abarca questões étnicas, indígenas e migratórias. Mas em relação à migração esse não é um assunto novo, pois outros imigrantes também já transitam o estado. O contexto está envolto pela imigração em alta da população venezuelana, os quais chegam a Roraima necessitando de acolhimento.

Para uma visão mais abrangente em relação ao mundo e à diversidade que nele se apresenta, a educação precisa lidar com saberes plurais, diversos e contextualizá-los, reconhecendo a riqueza na diversidade.

Estamos diante da contemporaneidade que nos apresenta fatos e fenômenos que perpassam não somente processos de relações ou vivências. O intercultural apresenta a cultura diversificada, porém requerendo o respeito merecido. Nesse sentido, o assunto evoca ações laborais, educativas, sociais e políticas para que a valorização aconteça de maneira individual.

Frente ao exposto, refletimos que o ensino de PLAc não significa apenas o aprendizado de um idioma adicional, representa vida para aqueles que o buscam, e portanto deve ser pensado enquanto uma política linguística permanente de inclusão e acolhimento uma vez que pela proximidade, o Estado de Roraima será sempre umas das rotas escolhidas pelo imigrantes venezuelanos.

## REFERÊNCIAS

**UNICEF. Crise Migratória Venezuelana no Brasil: O trabalho do UNICEF para garantir os direitos das crianças venezuelanas migrantes.** Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: julho de 2021.

AUDIBERT, Paula. JUNGSTEDT, Leonor. NOBRE, Helena. **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano [recurso eletrônico: evidências e subsídios para políticas públicas.** Fundação Getúlio Vargas, Diretoria de Análise de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2020.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BULEGON, Mariana. SOARES, Laura Fontana. **Impactos Sociais Dos Novos Fluxos Migratórios E Políticas Linguísticas No Brasil: O Ensino De Português Como Língua De Acolhimento (Plac).** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 638-655, set./dez., 2019.

CLANET, Claude. L'interculturel. **Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines.** Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1993.

COSTA, Eric Júnior. SILVA, Flávia Campos. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil.** Horizontes de Linguística Aplicada, ano 19, n. 1, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Douglas/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Plac%20e%20o%20Ensino%20do%20Portugu%C3%AAs.pdf>. Acessado em: julho de 2021.



DANTAS, Sylvia. UNIFESP. **Opinião: Migração e interculturalidade nos tempos atuais**, 2019. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/releases/item/4149-migracao-e-interculturalidade-nos-tempos-atuais>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

EGUCHI, Mônica Mayumi. SAADEH, Cyro. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados: Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados**. São Paulo, 2012.

GODOI, Gabriel Gualano de. JUBILUT. Liliana Lyra. **Refúgio no Brasil, comentários a Lei 9. 474/1997**. São Paulo: Quartier Latin/ACNUR, 2017.

GROSSO, M. J. R. **Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada**, 2010. v. 9, n. 2, p. 61- 7, Brasília, Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: set. de 2020.

PEREIRA, G. F. **O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras. jan./jun. 2017, v. 17, n. 1, p. 118- 34, São Paulo.

RAMOS, Natália. **Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural**. Universidade Aberta | Lisboa, 2013. Disponível em: <https://file:///C:/Users/Douglas/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/3941-Texto%20do%20artigo-9049-1-10-20130806.pdf>. Acesso em: Agosto de 2021.

UNICEF. **Crise Migratória Venezuelana no Brasil: O trabalho do UNICEF para garantir os direitos das crianças venezuelanas migrantes**, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

ZAMBRANO, C. E. G. **Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social**. Revista X, v. 14, n. 3, p. 16-32, Curitiba, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Douglas/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/PLAC\\_CORAGONZALO.pdf](file:///C:/Users/Douglas/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/PLAC_CORAGONZALO.pdf). Acesso em: 01 de outubro de 2021.





# ***GT 2- QUESTÕES EDUCACIONAIS E DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE***

---

Coordenadores:

Prof. Dr. Francisco Marcos Mendes Nogueira

Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Brito



## APRESENTAÇÃO

### *GT 2 - QUESTÕES EDUCACIONAIS E DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE*

**NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes**

Prof. Dr. Membro do Grupo de Estudo de Gênero, Cultura e Deslocamentos da UERR

**BRITO, Maria Lúcia da Silva**

Profa. Dra. Membro do Grupo de Estudo de Gênero, Cultura e Deslocamentos da UERR

O GT se propôs a abordar a educação e as questões de gênero que, cada vez mais, se configuram como campo de força, poder e de disputas ideológicas, políticas, identitárias, sociais e culturais. Essas lutas, na contemporaneidade, provocam tensões e deslocamentos de paradigmas, os quais incidem no debate sobre as diferenças socioculturais, dentre elas: assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a contextos culturais diversos, a (des) estabilização e (re)construção identitárias, saberes docentes, formação de professores, práticas educativas, dentre outras. Desta feita, este grupo de trabalho (GT) busca agregar e fomentar o diálogo a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas, as quais tenham como fio de Ariadne a problematização sobre questões educacionais e de gênero.

Assim, são sete trabalhos corroborando com a temática do GT. O pesquisador Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior da UFSM traz indagações a partir do viés da Psicologia sobre “Educação sobre Gênero e Sexualidade nas escolas: Estão presentes?”. Outra importante contribuição da Psicologia é o trabalho de Eduardo Alves dos Santos, Maria Magna Oliveira Avilar, José Osvaldo Ribeiro Gomes e Joseilda do Nascimento Bezerra (FACETEN) com “Cultura e comportamento na (re)construção de identidade”.

Inayara Moraes da Silva (SEED) e Jairzinho Rabelo (UERR) apresentam a experiência de uma professora de educação física com o trabalho intitulado “A gamificação nas aulas remotas de Educação Física”.

O pesquisador Francisco Marcos Mendes Nogueira (UFRGS) relata sua trajetória acadêmico-profissional com “Ego-História da práxis de um professor de história: da formação inicial à prática profissional”.

Marileia Vieira Cadete e Raimunda Gomes da Silva (UERR) abordam a migração venezuelana para Roraima com ênfase na questão de gênero: “Meninas adolescentes venezuelanas no contexto escolar: conhecer para acolher”. Katia Pereira Almeida, Francimara de Sousa Cunha, Marcelle Grécia da Silva Wottrich (UERR) e Nilra Jane Filgueira Bezerra (IFRR) também dedicam sua pesquisa à questão de gênero apresentando inquietações sobre “Violências de gênero e como se manifestam no ambiente escolar”.

Jonilde Lima da Silva, Emerson Daniel de Souza Targino e Leila Maria Camargo (UERR) conduzem as discussões sobre “A escola indígena, aulas remotas em territórios remotos: quais possibilidades em Roraima?”

Todos os trabalhos são frutos de pesquisas, experiências e vivências na contemporaneidade e muito contribuem com as discussões sobre questões educacionais e de gênero.



## EDUCAÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: ESTÃO PRESENTES?

### EDUCATION ABOUT GENDER AND SEXUALITY IN SCHOOLS: IS IT THERE?

SOUSA JUNIOR, Paulo de Tarso Xavier (UFSM)<sup>1</sup>  
paulo\_juniorpio@hotmail.com

**Resumo:** A escola se caracteriza como uma instituição que leva aos sujeitos conhecimentos das mais variadas áreas das ciências. Pensando nisso, informações sobre língua portuguesa, matemática, história e afins, se fazem presente como elementares para o desenvolvimento e avanço na escala educacional. Entretanto, com o avanço das sociedades, é preciso pensar esses espaços e reinventar, procurando dialogar com entendimentos que não sejam formais, mas também são importantes para a formação humana. Dentro desta perspectiva, trabalhar as questões sobre gênero e sexualidade são necessárias, visto que traduz como um ponto fundamental para a constituição dos sujeitos. Entretanto, a presença destas temáticas no cotidiano escolar tornou-se centro de polêmicas e discussões as quais impossibilitam o diálogo. É no cerne desta questão a problemática deste estudo. O trabalho possui como objetivo geral analisar as discussões sobre a implementação dos temas sobre gênero e sexualidade nas escolas. Trata-se, portanto, de um estudo teórico, de formato narrativo e de caráter compreensivo. Foram analisadas referências em língua portuguesa, a partir do ano de 2019 e nas seguintes bases de dados: BVS Brasil, Pepsic, Lilacs e Google Acadêmico. Os resultados apontam percepções errôneas relacionadas a fatores pessoais, as quais impedem a inserção nestes espaços.

**Palavras-chave:** Escola. Gênero. Entraves.

**Abstract:** The school is characterized as an institution that takes to the subjects knowledge of the most varied areas of sciences. With this in mind, information about Portuguese language, mathematics, history, and the like, is present as elementary for the development and advancement on the educational scale. However, as societies advance, it is necessary to think about these spaces and reinvent them, trying to dialogue with understandings that are not formal, but are also important for human formation. Within this perspective, working on gender and sexuality issues is necessary, since it translates as a fundamental point for the constitution of the subjects. However, the presence of these themes in everyday school life has become the center of polemics and discussions that make dialogue impossible. This is the core of the problematic issue of this study. The general objective of this study is to analyze the discussions about the implementation of gender and sexuality themes in schools. It is, therefore, a theoretical, narrative, and comprehensive study. References in Portuguese language were analyzed, from the year 2019 and in the following databases: BVS Brazil, Pepsic, Lilacs and Google Acadêmico. The results point to misperceptions related to personal factors, which prevent the insertion in these spaces.

**Keywords:** School. Gender. Barriers.

---

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



## INTRODUÇÃO

A escola representa uma instituição importante na vida das pessoas. Pensar nestes locais é vislumbrar além da aprendizagem de conhecimentos diversos. Bock, Furtado e Teixeira (2019) relatam as modificações pelas quais estes locais passaram ao longo dos anos, servindo de espaço para aquisição de informações para a classe elitizada, até as novas configurações inspiradas no modelo adotado a partir da Revolução Industrial. Desta forma, é possível observar uma constante reinvenção pela qual estes espaços passam, conforme as novas formas de estruturações sociais.

Pensar nestas mudanças é ir para além de uma nova reconfiguração física. Desde os primeiros anos, concebidos em espaços de creches e demais anos da educação infantil, o ensino passou a compreender outros fatores do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a pedagogia abarcou outras dimensões as quais são importantes no processo de ensinar. Foi possibilitado, por exemplo, pensar nas condições deste sujeito que chega à escola, os processos e metodologias adotadas, o papel do professor e demais componentes deste âmbito e afins. Entretanto, essas questões adotadas chegaram apenas com um único intuito: desenvolver uma melhor educação (RODRIGUES, 2017).

Um exemplo que ilustra bem estas questões é encontrado no trabalho de Batista, Lavaqui e Salvi (2008), onde as unidades de ensino passaram a buscar iniciativas de ações que visem à interdisciplinaridade de saberes. Além disso, essa nova gama de informações possui relevância não apenas para a educação formal, mas contribui para projetos de vida e da própria formação humana. Inclusive, é bastante comum a literatura atual dispor de relatos de inúmeras iniciativas como estas. As temáticas variadas propõem este mesmo objetivo, independente de qual região brasileira se encontra o escrito. Falar sobre gênero e sexualidade pode ser considerado um exemplo desse tipo de ação nestes espaços.

Corroborar com iniciativas que levem não apenas educação sexual, como assuntos que tangem a sexualidade humana trazem inúmeros benefícios. Promover o diálogo coloca crianças e adolescentes em contato consigo mesmos, sobre suas questões e desenvolvimento de estratégias e atitudes que são benéficas para seu dia a dia e seu caráter. Os trabalhos visam, portanto, dirimir a exclusão, a violência, colocando os sujeitos a pensarem e repensarem práticas, pensamentos e desenvolvimento de valores como respeito, empatia e afins (TOLFO, 2019).

São as considerações anteriores que fundamentam a construção e realização deste trabalho. O estudo apresenta como objetivo geral analisar as discussões sobre a implementação dos temas sobre gênero e sexualidade nas escolas. O trabalho apresenta os novíssimos debates sobre o cerne desta questão, contrapondo com as mobilizações sociais disponíveis no cenário brasileiro atual.

O trabalho ainda representa relevâncias científicas e sociais. Primeiramente, por apresentar uma síntese das produções realizadas, colaborando para mais um escrito que permite viabilizar o acesso aos conteúdos publicados anteriormente. Além disso, o estudo ultrapassa as barreiras acadêmicas, apresentando dados que permitem reflexões críticas de ambos os setores da sociedade. Essas discussões perpassam por todos os cenários, levantando questões importantes para a efetivação, por exemplo, de políticas públicas relevantes.



## MÉTODO

Trata-se de um estudo teórico, de formato narrativo e de caráter compreensivo. Gonçalves (2019) apresenta as definições e facilidades as quais este tipo de estudo oferece. Considera-se, portanto, uma busca de referências onde se localizem informações relevantes de acordo com o objetivo do estudo. Dessa forma, essas revisões sintetizam de certo modo, os assuntos relacionados a uma temática.

Como critérios de inclusão foram adotados os seguintes aspectos: estar escrito em língua portuguesa e referente ao intervalo de tempo adotado entre 2019 a 2021. Ficaram de fora deste de trabalho, ou seja, como critérios de exclusão, aqueles trabalhos na modalidade de resumos (simples e/ou expandidos), resenhas, ensaios e artigos de opinião. A busca ocorreu nas seguintes bases de dados: BVS Brasil, Pepsic, Lilacs e Google Acadêmico. Os descritores utilizados nesta busca foram: gênero, sexualidade, educação sexual, escola e ensino, sendo todos pertencentes ou com termos similares, ao catálogo dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/MeSH).

Após a investigação, traçada nos critérios descritos anteriormente, foram selecionados quinze estudos, condizentes com o objetivo traçado. Dentro desta gama de informações foram pensadas duas categorias de descrição dos resultados e discussão. A primeira diz respeito ao percurso da temática em sala de aula, já a segunda representa os desafios e percalços da sua permanência em classe.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação à primeira categoria dos resultados, os autores relatam um longo e lento espaço em sala para conteúdo de gênero e sexualidade. A própria temática se tornou um tabu nas sociedades, permanecendo excluída durante anos. Segundo Foucault (2014), as comunidades sempre buscaram definir de maneira clara quais comportamentos eram permitidos socialmente, garantindo a convivência humana. Dessa forma, todas as ações que fugissem dessa regra eram reprimidas e colocadas em espaços de marginalização. Isso de fato contribuiu para a construção de uma série de estigmas e preconceitos.

Baseado em aspectos moralistas, associado a paradigmas religiosos, conhecer suas identidades e orientação sexual a qual fugisse de uma regra moral, padrão se configurou em crime. Dessa forma, as escolas jamais poderiam lidar com estas questões, visto que estava construída apenas para a transmissão de conhecimentos como o ensino em línguas, matemática, ciências naturais, história, geografia e outras. Apesar da distância histórica que separa essas conotações até os dias atuais, Leite (2019) aponta para o renascimento de pensamentos e atitudes errôneas sobre este fenômeno. Foi possível o retorno de ideias, onde esta temática propicia uma sexualização dos sujeitos, abrindo margem para uma série de violências e abusos.

Costa e Silva (2019, p. 501) seguem alertando:



Hoje a discussão sobre gênero e/ou sexualidade nas escolas tem sido alvo de diversas distorções, divulgações de notícias falsas e articulações de projetos de lei para proibir o tema e até mesmo a menção à palavra gênero no ambiente escolar. Essa proibição inclui os livros e materiais didáticos a serem utilizados sob pena de, conforme esses projetos, a escola ter que indenizar os pais por danos morais.

Um exemplo claro na realidade brasileira correspondeu a onda de conservadorismo existente e latente nos últimos tempos. Essas correntes buscam difundir ideias errôneas, com base no objetivo de conseguir cada vez mais adeptos. Assim, o diálogo não fluía justamente por se apoiar em crenças equivocadas. Essas atitudes são presentes apenas para provocar desordem e bagunça na cientificidade dos fatos (BARROSO; SILVA, 2020).

Entretanto, com o avanço das ciências, dos modelos educacionais e da própria comunidade, as instituições escolares compreenderam a necessidade de dialogar sobre estes aspectos. Existem exemplos atuais, onde se encontram iniciativas que buscam levar espaços de diálogos construídos entre os alunos. Para que isso ocorra de maneira bem-sucedida se faz necessário pensar também nos possíveis entraves. Exemplos que ilustram esta situação diz respeito a incorporação da temática em atividades das disciplinas. A partir disso, professores conseguem dialogar, apresentando reflexões que são pertinentes ao conteúdo das grades curriculares. Além disso, promover uma maior aproximação entre essas ideias e a família traduz em uma outra boa iniciativa (TORRADA; RIBEIRO & RIZZA, 2020).

Um ponto importante dessa discussão e apresentada por Soares e Monteiro (2019), relatam o grande desafio da inserção deste tema em sala de aula é reflexo da dificuldade estabelecida na formação. Muitas vezes, esses docentes não tiveram a preparação necessária para a compreensão da importância desta atuação, bem como as possibilidades frente a isso. Dessa maneira, para que as práticas surjam no cotidiano escolar é preciso inicialmente a disposição do professor que se traduz em um dos maiores empecilhos encontrados. Apesar disso, não se pode negar a não existência de trabalhos indo na contramão desta realidade. O que de fato é o catalisador dessas mudanças em realidades distintas?

Ainda existem atitudes e comportamentos nestes espaços que reiteram a segregação entre gêneros, abrindo espaço para um reflexo do que padece na sociedade. Se essa segregação entre os gêneros, pode se observar relações de poder estabelecidas por meio de discursos e atitudes. Assim, a uma cristalização dessas identidades e, muitas vezes, o silenciamento dessas subjetividades. Esta é uma prática que propicia a diferença de gênero e claro, possíveis formas de adoecimento e violência. Os próprios dizeres e temáticas pedagógicas podem acabar seguindo pelo mesmo caminho. Todas essas questões precisam ser colocadas a mesa da discussão, repensando os estigmas, estratégias e motivos que justificam a criação destas formas de ensino. Existe, portanto, a partir daí, uma batalha entre regras enrijecidas e uma realidade totalmente contemporânea e plural (PORTO, 2019).

Leite (2019, p. 27) complementa:

É preciso afirmar que o gênero e a sexualidade já estão na escola e ressaltar que os valores e as concepções em relação a esses temas estão em disputa cotidiana no currículo escolar. Assim, é imprescindível que comecemos a com-



preender a importância de pensar as expressões de gênero e sexualidade como constitutivas da vida das crianças e dos adolescentes. Todas as pessoas estão à mercê das expectativas e normas em relação ao gênero e à sexualidade desde antes do nascimento em nossa sociedade.

Repensar dessa maneira possibilita estar perto de uma ampla gama de benefícios. Apresentar a temática é permitir viabilizar ações que se direcionam a questões como evasão escolar, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis e afins. Tudo isso faz parte da essência dos sujeitos, negar o debate é negar, portanto, a existência desses sujeitos. É necessário frisar, além disso, a dificuldade da permanência desses debates em aula. A segunda categoria apresenta bem o porquê desta afirmação.

O atual cenário brasileiro pode explicar um pouco destas questões. O presente governo federal possui representantes ligados a preceitos religiosos bastante conservadores e rígidos. Assim, as políticas e ações produzidas no cerne das esferas públicas acabam seguindo por essa mesma perspectiva. Essa visão apresenta uma total distorção daquilo que se realmente se propõe a levar aos espaços escolares. Assim, esses funcionários pregam uma postura conservadora e religiosa, respeitando um estilo e modelo a ser reproduzido a produção de uma família cisgênera, heterossexual e cristã. Suas iniciativas são disseminadas nos mais diversos veículos de comunicação, trazendo pouca efetividade da vida real dos brasileiros e brasileiras (FRANCO; MARANHÃO FILHO, 2020).

São estas medidas as responsáveis por propiciar uma necropolítica, como destacado no estudo de Cunha (2020). Boa parte da parcela da população não se enquadra neste perfil almejado. Dessa forma, a diversidade e pluralidade dos sujeitos é negada. Assim, estão condicionados, portanto, a viver a margem da sociedade. Isso abre precedentes a uma série de vulnerabilidades, provido de problemas sociais. As esferas devem, conforme a Constituição, proteger e amparar o cidadão aparentemente e direcionada para um objetivo particular e de nenhum embasamento teórico, social e relevante.

Direcionados por meio de uma extrema-direita, desinformações construídas como a ideologia de gênero sempre estiveram presentes desde mesmo a campanha eleitoral do atual governo. Assim, existe um plano claro de violência e segregação, onde não é possível a construção de debates e espaços saudáveis. Os receios dos conservadores sobre a diversidade transformaram instituições públicas no que são hoje. Esses locais não fornecem apoio e muito menos respaldo a uma população em um país com distintas realidades e subjetividades (MIGUEL, 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As referências apontam para um cenário atual brasileiro o qual se reveste no seio do moralismo. Existem campanhas e ideias errôneas disseminadas das redes sociais até os campos de uma comunidade. Acreditam-se em ideologias e práticas que não condizem com o verdadeiro cerne da questão. Além disso, reiteram um papel limitante e rotulador da escola, excluindo a necessidade de olhar para este aspecto subjetivo da vida humana.

Portanto, esta nova leva de informações, mesmo em uma era tão informatizada, aparentemente retorna muitos espaços escolares a pontos de séculos atrás, impedindo a



compreensão sobre si mesmo, os outros e a sociedade.

Estigmatizando e marginalizando as diferenças, a diversidade e a construção de cidadãos conscientes e empoderados. Dessa maneira, fica cada vez mais evidente o porquê o gênero e sexualidade estão sempre como faltosos na lista de presença.

## REFERÊNCIAS

- BARROSO, R. R. J. de; SILVA, L. C. M. Gênero e Sexualidade na Educação brasileira em tempos de Movimento Escola Sem Partido. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 427-451, 2020.
- BATISTA, I. L.; LAVAQUI, V.; SALVI, R. F. INTERDISCIPLINARIDADE ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DE TRABALHOS COM PROJETOS PEDAGÓGICOS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p. 209-239, 2008.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- COSTA, R. R.; SILVA, A. M. Abordagens de gênero e sexualidade. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 26, p. 499-512, 2019.
- CUNHA, L. L. N. A antipolítica de gênero no governo Bolsonaro e suas dinâmicas de violência. **Revista de Estudos Brasileños**, v. 7, n. 14, p. 49-61, 2020.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: A vontade de saber (Vol. 1)**. 9ª edição – Paz & Terra, 2014.
- FRANCO, C. de; MARANHÃO FILHO, E. M. A. UM ESTADO “TERRIVELMENTE CRISTÃO” E PRIVATIZADOR: A OPRESSÃO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO GOVERNO BOLSONARO. **Estudos Teológicos**, v. 60, n. 1, p. 134-155, 2020.
- GONÇALVES, J. R. Como escrever um Artigo de Revisão de Literatura. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 2, n. 5, p. 29-55, 2019.
- LEITE, V. J. A captura das crianças e adolescentes: refletindo sobre controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade nas políticas de educação. **Série-Estudos, Campo Grande, MS**, v. 24, n. 52, p. 11-30, 2019.
- LEITE, V. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, p. 119-142, 2019.
- MIGUEL, L. F. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, 2021.





PORTO, J. S. Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.

RODRIGUES, S. A. Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré-escolas. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 328-348, 2017.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios<sup>1</sup>. **Educar em revista**, v. 35, p. 287-305, 2019.

TOLFO, A. B. A. R. A importância da discussão das questões de gênero no âmbito escolar. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.

TORRADA, L.; RIBEIRO, P. R. C.; RIZZA, J. L. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 46-63, 2020.

## EGO-HISTÓRIA DA PRÁXIS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA: da formação inicial à prática profissional

EGO-HISTORY OF A HISTORY TEACHER PRAXIS:  
from initial training to professional practice

NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes<sup>1</sup>  
marcos2201@gmail.com

**Resumo:** Escrever um ensaio tendo por metodologia a Ego-história em que o foco da discussão e da reflexão toma como ponto de partida a sua própria práxis profissional, aparentemente, pode ser relativizada como uma tarefa de pouca ou quase nenhuma dificuldade, pois, normalmente essa prática metodológica tem como ponto de partida a escrita de si, no qual o fio de *Ariadne* é a rememoração crítica que suscita de elementos do/no presente. Neste caso, o ponto de partida é o processo formativo no âmbito acadêmico entre os anos de 2007 a 2011, no curso de História da Universidade Federal de Roraima (UFRR), passando pelo o exercício da docência e, conseqüentemente, as interações socioeducativas que foram e/ou são estabelecidas com os alunos dentro do contexto do ensino-aprendizagem por meio da disciplina de História. Desta forma, o presente trabalho busca refletir a práxis profissional tendo por conexão dialógica a formação inicial e a prática profissional da disciplina de História.

**Palavras- chave:** Ego-História. Práxis. Professor. História.

**Abstract:** Writing an essay using the Ego-History as a methodology whose focus of discussion and reflection takes as a starting point your own professional praxis, apparently, can be relativized as a task of little or almost no difficulty, as this practice normally presents as starting point writing of the self, in which Ariadne's thread is the critical remembrance that it raises of elements of/in the present. In this case, the starting point is the educational process in the academic environment from 2007 to 2011, in the History course at the Federal University of Roraima (UFRR), through the exercise of teaching and, consequently, the socio-educational interactions that were and/or are established with students within the context of teaching-learning through the discipline of History. In this way, the present work seeks to reflect the professional praxis having as a dialogical connection with initial formation and professional practice of History.

**Keywords:** Ego-History. Praxis. Teacher. History.

### INTRODUÇÃO

*“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”*  
Paulo Freire, 2020, p. 24.

À primeira vista, para muitos, o termo Ego-história pode soar uma novidade e/ou causar estranheza já que este conceito *a priori* é pouco usual no meio acadêmico, especialmente, aqui no Extremo Norte. Mas, afinal, do que trata um texto de Ego-história? Qual é sua relevância

<sup>1</sup> Doutor em História pela UFRGS. Membro do Grupo de Estudos de Gênero, Cultura e Deslocamentos da UERR. Membro da Confluência Rodas de Prosa de Roraima.



acadêmica, científica e social? Qual é o aporte teórico-metodológico?

Antes, porém, de enveredar pelas possíveis respostas as perguntas suscitadas acima, gostaria de inferir que a Ego-história pode ser entendida como um texto narrativo sobre a trajetória pessoal/profissional. Desta feita, escrever este ensaio em que o foco da discussão e reflexão toma como centralidade a própria práxis e, conseqüentemente, a minha trajetória formativa e profissional, no qual eu passo a ser o narrador e o narrador-escritor-reflexivo, aparentemente, esta empreitada corre o risco de ser relativizada por outros olhares cuja percepção recaia na impressão de que se constitui numa tarefa de pouca ou quase nenhuma dificuldade em escrever o texto na primeira pessoa.

No entanto, essa impressão mencionada acima é por nós entendida como ilusória, pois o texto de Ego-história, mesmo tendo como ponto fulcral as reminiscências das experiências pessoais, sociais, culturais e/ou profissionais do narrador-escritor, ele não está isento de um aprofundamento teórico e metodológico. Entendendo, nesse caso, a teoria e a metodologia como partes indissociáveis do processo formativo e, também, da/na pesquisa. Isso porque a teoria é um modo de ver/pensar a realidade sociocultural. Neste caso, José D'Assunção Barros (2011) assevera que,

É uma determinada teoria – uma certa maneira de ver as coisas – e seus instrumentos fundamentais, os conceitos, o que nos possibilita formular uma determinada leitura da realidade histórica e social, enxergar alguns aspectos e não outros, estabelecer conexões que não poderiam ser estabelecidas sem os mesmos instrumentos teóricos de que nos valemos (BARROS, 2011, p. 64).

Como é possível perceber a teoria orientam nossas visões de mundo, bem como possibilita-nos analisar e compreender os fenômenos que são/estão sendo examinados pelo pesquisador/pesquisadora a partir dos conceitos e categorias, os quais são empregados na leitura da realidade sociocultural. Já a metodologia pode ser entendida como uma determinada maneira de “[...] trabalhar algo, de eleger ou constituir materiais, de extrair algo específico desses materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema e dos materiais concretamente definidos pelo pesquisador” (BARROS, 2011, p. 67). Dito de outra forma, a metodologia é a ação concreta do modo de fazer.

Posto isso, reconhecendo a importância da teoria e da metodologia, e do possível perigo da relativização do texto de Ego-história, assumo o risco de fazê-lo, a qual tem como recorte temporal a minha entrada no curso de História, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2007, o qual foi concluído 2011, e o exercício da Docência. Neste último caso, elege-se a práxis profissional no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), da UFRR, entre os anos de 2011 e 2013.

Desta feita, tem por objetivo refletir a práxis profissional tendo por conexão dialógica a formação inicial e a prática profissional da disciplina de História. Para atingir tal objetivo, adota-se a Ego-história como metodologia já que nos permite olhar historicamente e criticamente para o processo de ensino-aprendizagem, bem como a perceber as mudanças e as permanências do saber-fazer e do fazer-saber a partir da práxis enquanto professor da disciplina de História.



## Estabelecendo conexões conceituais a partir da Ego-história

Antes de adentrar, propriamente, no texto de Ego-história sobre a minha trajetória, enquanto acadêmico do Curso de História da UFRR, entre os anos de 2007 e 2011, bem como na práxis profissional a partir do exercício da Docência na disciplina de História após a formação profissional, vale a pena tecer algumas considerações à guisa de melhor conduzir o leitor na compreensão do conceito e de sua aplicabilidade na perspectiva acadêmica, pois já destacamos na parte introdutória, teoria e metodologia andam de mãos dadas, a qual a primeira permite melhor enxergar a dimensão da realidade história e social. Enquanto, a segunda é o modo de operacionalizar através do “fazer” através do em torno do “tema” e dos “materiais”.

Assim, recorremos ao educador Paulo Freire (2020, p. 24), no livro *Pedagogia da Autonomia*, a qual está em destaque como *epígrafe* no início desse texto, há uma necessidade reflexiva da prática profissional, a qual o autor considera como pano de fundo a relação teoria-prática. De acordo como o pensamento freiriano sem a reflexão crítica, a teoria pode virar um blá-blá-blá enquanto a prática, um ativismo. A reflexão indiciária levantada por Freire, a meu ver, remota o processo formativo do próprio professor (educador na concepção freiriana) em que, na formação inicial, este sujeito é “bombardeado” por uma carga teórica e prática, a qual tem por finalidade última capacitá-lo para o exercício da prática profissional, neste caso à docência. Ou dito de outra forma, capacitá-lo para assumir a sala de aula.

Isso acontece porque, no entender de Freire (2020, p. 28-31), ensinar tem uma exigência e, ao mesmo tempo, um rigor metodológico, além de respeitar os saberes dos educandos. Saberes que, algumas vezes, advém da própria experiência de vida ou dos grupos de referências, os quais estão inseridos na cotidianidade. Talvez, por isso, Paulo Freire (2020, p. 48) advogou a ideia de que o ato de ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Ou seja, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O mesmo educador, no livro *Educação e mudança*, ratificou a perspectiva da reflexão quando observou:

se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência [...] (FREIRE, 2014, p. 19).

Como é possível perceber, a mudança é feita a partir da ação e reflexão como partes constituintes e inseparáveis da mesma moeda. Por esta razão, Freire pensa a relação dialética entre ser humano (homem/mulher), ação e reflexão, “[...] como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (2014, p. 20). Assim, a Ego-história pode ser entendida como uma metodologia em que se faz a reflexão da ação e/ou da práxis profissional, como é o meu caso por meio do presente texto.

Isso posto, retornar-se as questões pontudas no início do texto – do que trata um texto de Ego-história? Qual é sua relevância acadêmica, científica e social? Qual é o aporte teórico-metodológico? –. A fim de responder-las, mas sem a pretensão de esgotar a discussão, recorro, no primeiro momento, ao verbete Ego, no dicionário Aurelio (2010), da língua portuguesa, o



qual o define como:

substantivo masculino

**Parte central ou nuclear de alguém, referindo-se à sua personalidade.**

**Conceito que alguém tem acerca de si mesmo.**

[Figurado] Excesso de consideração, de adoração por; apreço exagerado por si mesmo.

[Psicanálise] Segundo Freud, a personalidade que, no âmbito psíquico, influencia o comportamento de alguém, partindo de suas próprias experiências e controlando suas vontades e impulsos.

Etimologia (origem da palavra *ego*). A palavra ego deriva do latim “ego”, com o sentido de “eu” (Grifo nosso)

Se o Ego se refere a parte central ou nuclear de alguém. Logo! Podemos dizer que a Ego-história é a parte central da/na narrativa, a qual tem por núcleo o processo narrativo e escrito na primeira pessoa. Para isso, o narrador-escritor lança mão dos processos *mnemônicos* para subsidiar a constituição/construção do texto narrativo. Vale destacar, *a priori*, que a memória não é inócua. Ela é um processo vivo, criativo e seletivo pelo qual há a incidência do tempo. Segundo Lucília de Almeida Neves Delgado (2006, p. 33) “o tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que, inserido a vida humana, implica durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidade e sensações (a demora, a lentidão, a rapidez)”.

Desta forma, precisamos, para além da compressão da Ego-história como um texto narrativo, situá-la dentro do processo histórico enquanto uma construção e uma percepção da realidade histórica e social. Por essa razão, Pierre Nora (1987), ainda nos anos de 1980, percebeu na Ego-história a possibilidade da constituição de um laboratório de elaboração de um novo gênero, no qual o historiador, faz um entrelaçamento da vida e da prática acadêmica.

Segundo Nora (1987),

Toda uma tradição científica levou os historiadores, desde há um século, a apagarem-se perante seu trabalho, a dissimularem a personalidade por detrás do conhecimento, a barricarem-se por detrás de suas fichas, a evadirem-se para outra época, a não se exprimirem senão por intermédio de outros, permitindo-se fazer, na dedicatória da tese, no prefácio do ensaio, uma confidência furtiva (NORA, 1987, p. 9).

O que se percebe a partir do pensamento de Nora (1987) é que a busca da cientificidade e, da tão pregoada, neutralidade imputada ao campo científico, em articular no Século XIX, acabou por tirar de cena a subjetividade do pesquisador (a) ou quando não “apagarem-se perante seu trabalho”.

Já para Flávia Leiroz (2008, p. 2) os textos de Ego-História são percebidos como textos “ego-escritos”. De acordo com a autora, o “ego-escrito” acabou transformando a teoria em narrativa e, ao mesmo tempo, a autobiografia na invenção do “eu” através do discurso narrativo. Assim, possibilita-se aos teóricos se fundirem com o próprio objeto, bem como, ao mesmo tempo, aquecer o debate sobre o “vínculo entre suas ideias particulares e o pensamento



contemporâneo”.

Desta feita é possível aventar que os textos de Ego-História podem ser caracterizados como textos cuja os fragmentos mnemônicos sevem como base para a escrita do “eu” e a reflexão da vida pessoal e/ou acadêmica. Partindo dessa premissa, o pensamento de Wilton Carlos Lima da Silva (2015) é esclarecedor, especialmente quando discorre:

O memorial, como qualquer relato de memória, se estrutura como um espaço de afirmações e negações, do que se lembra e do que se esquece, do que se mostra e do que se omite, e mesmo que seu autor-narrador possa imaginar-se como representante de interesses de classe, ator estratégico, figura do habitus, ator racional, ser histórico ou agente socializado, entre outras possibilidades, está vinculado a relações particulares com seu tempo e espaço de forma que sua narrativa não são simplesmente atos de resgate, mas de reconstrução do passado (SILVA, 2015, p. 81).

Dessa forma, “o autor-narrador reorganiza as instâncias dicotômicas sujeito-objeto por meio da inclusão explícita de sua persona como foco de análise”, como bem frisou Lima (2015, p.81). Ademais, o que se pode depreender é que a escrita na primeira pessoa, neste caso o texto de Ego-história, dialoga com a dimensão da memória e da (s) história (s) em que o fio condutor da narrativa se reveste de subjetividade e intencionalidade, em particular porque se dá a partir da “reconstrução do passado”.

### **Narrativas da práxis de um professor de História: da formação inicial à prática profissional**

Agora, depois de alicerçar o “chão” com a base teórica, ainda que resumidamente devido ao tamanho do texto, parto para o exercício prático de um ensaio tendo como mediação metodológica a Ego-história, no qual buscarei refletir sobre a minha práxis profissional em conexão dialógica o processo formativo e a prática profissional como docente na disciplina de História, pós formação concluída a formação inicial.

Em 2007, ingressei, depois da aprovação no vestibular, no curso de História, na Universidade Federal de Roraima. Recordo, que à época, foram duas turmas, uma vespertina e outra noturna. Os acadêmicos das duas turmas tinham parâmetro formativo uma nova grande curricular<sup>2</sup>, a qual habilitaria o acadêmico para atuar como pesquisador (Bacharel) e, ao mesmo tempo, professor (Licenciatura). Para isso, a grade curricular contemplaria a perspectiva do bacharelado e, também, da licenciatura. A título de exemplo, a licenciatura tinha uma carga horária 800h, divididas entre 4 disciplinas chamadas de práticas pedagógicas e estágios supervisionados, tanto no Ensino Fundamental (respectivamente primeiro e segundo semestre) como no Ensino médio (respectivamente terceiro e quarto semestre), sendo 400h de “práticas pedagógicas”<sup>3</sup>, na UFRR; e 400h de estágios supervisionados na Escola da rede pública estadual<sup>4</sup>, este último dividido entre o estágio de observação, a regência e a escrita do relatório final.

2 O ingresso no curso acontecia por meio da seleção do vestibular e havia duas turmas, respectivamente matutino e noturno.

3 As práticas pedagógicas estavam divididas nos quatro semestres do curso, a saber Técnica do Ensino e Aprendizagem (I); Metodologia do Ensino de História (II); Livro Didático (III); e, Políticas Públicas em Educação (IV). Para além das disciplinas pedagógicas o curso tinha as disciplinas: Psicologia da Educação, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.

4 O meu estágio de observação e de regência aconteceu, na Escola Estadual Prof. Camilo Dias, ao longo dos anos de 2009 e 2010, respectivamente no Ensino Fundamental (I e II) e no Ensino Médio (I e II).



Esse processo, descrito acima, ainda que sucintamente, nos remete ao pensamento de Freire (2020, p. 25) quando asseverou que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar”. Concomitante a formação para professor, a Licenciatura, o curso nos capacitavam para a pesquisa através disciplinas específicas do bacharelado (FOTO 1).

**Foto 1** – Aula de campo da turma de História, sob a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Msc. Inês Rogélia, na Biblioteca Pública



**Foto:** Acervo pessoal do próprio autor, 2007.

No entanto, como adepto do pensamento freiriano e, por consequência, eu também acredito que “ensinar exige pesquisa”. Ou como discorreu Paulo Freire (2020, p. 30-31), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”.

Assim, no primeiro semestre de 2011, eu consegui concluir o curso com a integralização de todos créditos e a defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso<sup>5</sup> (TCC) e, de imediato, passei no seletivo para professor substituo da UFRR para atuar no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR). Recordo que, no primeiro dia de aula, agora, na condição de professor, parei por um instante de frente aos alunos e pensei: “até ontem eu estava do outro lado da mesa. Agora, eu sou professor e atundo na formação de professores”. Ainda fiquei me indaguei – no que a minha formação inicial, a qual foi toda ela disciplinar através da História, ajudaria na minha prática profissional no curso de perspectiva inter/multidisciplinar como é o LEDUCARR?

Para justificar tais questionamentos e, ao mesmo tempo, tentar respondê-los, recorro, mais uma vez, ao pensamento de Paulo Freire (2014, p. 82) quando advogou a ideia de que, “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espacotemporais”. Desta forma, os alunos/acadêmicos dos LEDUCARR eram (e ainda são) oriundos do Campo e/ou da Agricultura Familiar, os

<sup>5</sup> O TCC na modalidade de monografia teve por título “O lugar e a Utopia: História de migrantes nordestinos em Roraima (1980-1991), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Monteiro de Souza.



cursam a Licenciatura do Campo por meio de duas áreas do conhecimento, a saber: Ciências da Natureza e Matemática (NM) e as Ciências Humanas e Sociais (CHS).

Para além de formar/capacitar teórica e metodologicamente os profissionais formados pelo LEDUCARR em vista de atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente nas disciplinas: Biologia, Química, Física e Matemática; e História, Geografia, Sociologia e Português. Estávamos nós professores e professoras, também, na condição de aprender junto com os alunos/acadêmicos o saber-fazer e o fazer-saber, pois era a primeira turma do LEDUCARR.

As aulas tinham dois tempos distintos, mas que se complementavam, o Tempo Universidade (TU) e o Tempo comunidade (TC). Ou seja, a formação acadêmica tinha como pressuposto a Pedagogia da Alternância, a qual respeta a realidade sociocultural dos acadêmicos. Na Pedagogia da Alternância, o aprendizado técnico é associado com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. De acordo com Maria das graças Passos e André de Oliveira Melo (2012) essa metodologia de ensino, “consiste em uma relação de troca e interação de saberes. É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade (familiar, propriedade, comunidade) são o foco central do processo ensino-aprendizagem”. Portanto, a partir dessa pedagogia a escola, o camponês e o campo estão em perfeita sintonia e interação, desse modo, acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem propicie uma formação significativa e humana.

**Foto 2** – Acadêmicos das Ciências Humanas e Sociais em atividade do TC, na Vila Campos Novos, município de Iracema.



**Foto:** Acervo pessoal do autor, 2012

Segundo Miguel Gonzales Arroyo (1999), a Escola do Campo precisa ser vinculada aos direitos, pois, os direitos representam sujeitos. Em sua concepção, tanto a escola quanto a educação básica têm que se propor a tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo, como sujeitos de direitos, assim nesta escola a prioridade são os sujeitos. Dessa forma percebemos a principal diferença entre a Escola do Campo e a escola urbana. Enquanto a primeira prioriza o sujeito, incentivando o desenvolvimento no coletivo e de forma solidária, a segunda dá prioridade a força de trabalho do camponês, conforme ao modelo capitalista de produção, onde o individualismo e o isolamento são as principais características.

Logo, a experiência profissional no LEDUCARR foi um divisor de água na minha





práxis educativa enquanto professor da/na disciplina de História, pois atuar num curso inter/multidisciplinar me exigiu repensar os saberes docentes que construímos nos cursos disciplinares, como foi o meu caso. Até porque como assevera Maurice Tardif (2014, 36) “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. A vista disso, o autor defende a tese de que o saber dos professores se constitui em um saber plural, no qual advém da formação inicial, profissional, curricular e das experiências dos indivíduos enquanto sujeitos sociais.

Essa condição pontuada Tardif (2014) ocorre por múltiplas articulações, as quais conectam a prática docente e o que o autor nomeia por “saberes fazerem dos professores”. Dito de outra forma, enquanto professor, acabo “dominar”, integrar e mobilizar diferentes para dar conta da minha prática profissional. Ou como afirma o autor, “os saberes científicos e pedagógicos precedem e dominam a prática da profissão, mas não provém dela” (TARDIF, 2014, p. 41).

## À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados dez anos da conclusão do Curso de História pela UFRR e, por conseguinte, da minha primeira experiência profissional como docente. Confesso que, o exercício de escrever um ensaio de Ego-história aflorou as minhas memórias, seja a da formação inicial como a da práxis profissional no exercício da docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo, o qual assume como característica a inter/multidisciplinaridade.

Poder lecionar no LEDUCARR, como afirmei anteriormente, foi um divisor de águas pra mim, seja enquanto sujeito social ou como educador, pois a minha formação acadêmica foi toda pensada e “treinada” a partir do olhar disciplinar do/no Campo da História. Assim, o contado com diferentes sujeitos oriundos do campo e com processos formativos do ensino fundamental e médio muito distintos, foi um verdadeiro processo de aprendizagem, o qual precipitou a quebra de vários paradigmas ou pré-conceitos.

Por essa razão, o texto de Ego-história em que para muitos pode ser caracterizado como um texto autobiográfico proporciona ao narrador-escritor o processo de imersão que se dar com a reflexão crítica da própria prática profissional. Confesso que este exercício desencadeou em mim algumas indagações e/ou problematizações, as quais não foram elencadas no decorrer da escrita, primeiro por não caber dentro propositura do texto, depois por um processo que me chama que interpela para a autenticidade que a práxis profissional exige tendo como fio condutor o ensinar-aprender que por sua vez tem por fio de *Ariadne* a minha experiência total enquanto sujeito. Dito de outra forma a partir do pensamento de Paulo Freire (2014, p. 50) “a consciência se reflete e vai para o mundo que se conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que se conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.

Por fim, o presente ensaio não teve a pretensão esgotar o assunto, até porque em poucas linhas seria uma tarefa inglória, mas apresentar a metodologia da Ego-história como recurso da escrita de si e, por que não dizer da ação reflexiva da própria práxis profissional?. Desta



feita, espero ter atingido o objetivo proposto inicialmente e, caso não tenha conseguido, peço desculpas, pois escrever 10 anos de experiência exigiria outros dez anos. No caso do ensaio, fizemos a opção de recorte temático como base da escrita, a qual privilegiou a minha formação no Curso de História e depois o exercício da docência no LEDUCARR, ambos da Universidade federal de Roraima.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo in: Coleção Por uma Educação Básica Do Campo: **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 8-19.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História** – Volume I: princípios e conceitos fundamentais. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral** – memória, tempo, identidades. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5ª ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Seminário da prainha**: limites e possibilidades da “Ego-História” como opção metodológica. Disponível em: <<http://www.uece.br/mahis/dmdocuments/gisa.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2021.
- LEIROZ, Flávia Ego-escritos: possíveis alternativas de produção teórica. In: **XI Congresso Internacional da ABRALIC** – Tessituras, Interações, Convergências. Disponível em: <[https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/043/FLAVIA\\_LEIROZ.pdf](https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/043/FLAVIA_LEIROZ.pdf)>. Acesso em: 23 de maio de 2021.
- NORA, Pierre. Ensaio de ego-história. Lisboa: Edições 70, 1987.
- PASSOS, Maria das graças e MELO, Andre de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância in: GHEDIN E. (Org.). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2012, p.237- 248.
- SILVA, Wilton Carlos Lima da. Para além da ego-história: memoriais acadêmicos como fontes de pesquisa autobiográfica. In: **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 11, n.1, janeiro-junho, 2015, p. 71-95.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Doentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.



## CULTURA E COMPORTAMENTO NA (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

### CULTURE AND BEHAVIOR IN THE (RE)CONSTRUCTION OF IDENTITY

SANTOS, Eduardo Alves dos (FACETEN)<sup>1</sup>

eduardoalvesds23@gmail.com

AVILAR, Maria Magna Oliveira (FACETEN)<sup>2</sup>

magna\_mariano@hotmail.com

GOMES, José Osvaldo Ribeiro (FACETEN)<sup>3</sup>

diaconoosvaldo@gmail.com

BEZERRA, Joseilda do Nascimento<sup>4</sup>

joseilda.nb@gmail.com

**RESUMO:** Um cenário atípico vivenciado mundialmente provocou e exigiu mudanças de comportamento dos indivíduos. Ajustes urgentemente necessários para a preservação da vida humana, assim ocorreu com a chegada da Pandemia da COVID-19. Este impacto foi atingido em todos os meios, setores, culturas e organizações, com ênfase na saúde pública por conta das fragilidades de gestão. Com a dinâmica familiar e social alterada por conta do isolamento social, entra em cena outro agravante: a saúde mental. Este artigo pontua a Psicologia como ciência, o suporte que ela pode oferecer aos que a buscam, através das abordagens e técnicas desempenhadas por profissionais qualificados trabalhando a saúde mental e o emocional, mostrando que cuidar do corpo e da mente é essencial para a qualidade de vida. Saúde não é apenas ausência de doença, mas ter a condição de ser partícipe em um mundo em movimento, ou seja, um bem-estar bio-psico-social e espiritual; conceituando comportamento dando visibilidade ao indivíduo e ao ambiente, bem como descrevendo esse mesmo indivíduo na sua essência, a “identidade”. Foca em específico o sistema educacional seus ajustes, orientações e adaptações impostas por esta realidade. Pois, com a necessidade do estancamento das atividades letivas, vindo comprometer o processo ensino-aprendizagem, provocou uma modelagem de um novo fazer-aprender com o suporte das tecnologias, ressignificando vidas.

**Palavras-chave:** Educação. Cultura. Ressignificação. Identidade.

**ABSTRACT:** An atypical scenario experienced worldwide provoked and required changes in the behavior of those obliged. Adjustments urgently needed for the preservation of human life, as occurred with the arrival of the Covid-19 Pandemic. This impact was achieved in all media, sectors, cultures and associations, with an emphasis on public health due to management weaknesses. With the family and social dynamics altered due to social isolation, another aggravating factor comes into play: mental health. This article points out psychology as a science, the support it can offer to those who seek it, through the approaches and techniques performed by professionals working in mental and emotional health, showing that taking care of the body and mind is essential for quality of life, health is not just the disease, master the condition of being a participant in a moving world, that is, a bio-psycho-social and spiritual well-being; conceptualizing sensitivity giving visibility to the individual and the environment, as well as describing that same individual in its essence, the “identity”. It focuses specifically on the educational system, its adjustments, guidelines and adaptations imposed by this reality,

1 Graduando de Psicologia, Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (Faceten), 4º Período.

2 Graduanda de Psicologia, Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (Faceten), 4º Período.

3 Graduando de Psicologia, Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (Faceten), 4º Período.

4 Prof.<sup>a</sup> Orientadora. Psicóloga, Mestre em Gerontologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).



as with the need for watertight teaching activities, compromising the teaching-learning process, causing a modeling of a new doing-learning with the support of technologies, giving new meaning to lives.

**Keywords:** Education. Culture. Resignification. Identity.

## INTRODUÇÃO

*O que são as vivências do homem?  
O que são vivências, senão experiências acumuladas, significados e  
ressignificados dando sentido à vida e, nessa linha, ficam as marcas  
singulares desta malha infinda numa grande trama, uma colcha de  
retalhos tecida por todos que a protagonizam.  
(Jô Nascimento)*

Pensar em um registro de acontecimentos vivenciados por toda uma humanidade, em pleno movimento de vidas, requer com efeito buscar na história algo substancial que dê solidez à escrita. Há preocupação em fazer registros de memória, de fatos vivenciados em uma diversidade de comportamentos e transpor de forma que contribua com um novo olhar para a educação. O relato que se segue visa discorrer sobre esse fenômeno localizado na mudança demarcada por uma Pandemia, tendo como porta de entrada a vida dos viventes, mas é importante destacar que esta proposta de trabalho é limitada em um tempo e um espaço (a pandemia), foco de observação nas questões de ordem socioculturais que interferiram no comportamento das pessoas, nas atitudes e na nova formatação de ver a educação como instrumento de trabalho-aprendizagem, sob o olhar da Psicologia.

Pontuar um contraste estabelecido entre a mudança do “Eu individual” para um “Eu Social”, cujo comum interesse é a tematização dos acontecimentos que marcaram vidas, seja: luta, luto, saúde, doença, desapego, apego, vida, sobrevivência, cor, gênero, poder aquisitivo, social. Podemos chamar essas formas de um “Eu Coletivo”, que compõe nestes gestos comportamentais um embate que respalda e conceitua o espaço vida.

No que concerne à organização e novas adaptações de vida, a contribuição da Psicologia enquanto ciência transversal para auxiliar na dinâmica e estrutura de comportamentos é fundamental, assim o presente artigo foi ajustado nos seguintes tópicos a seguir: Uma mediação sobre o medo, o tempo e o significado, pontuando o quanto o indivíduo teve e continua a ter medo deste inimigo invisível “o vírus”, a forma de ajustar-se a essa novo normal e as adaptações necessárias para seguir nos vários ambientes ofertados por esta vida em movimento, com suas perdas, aprendizagens, reorganização educacional, familiar, social, mantendo a esperança em novas ressignificações; seguidamente a psicologia aporta na temática da personalidade sem perder de vista o drama sociocultural experienciado por muitos; por fim, os efeitos da pandemia no cenário cultural fazendo um panorama no tocante a essa realidade, mas também visualizando que existe uma luz possível de ser vista, que é preciso seguir em frente.



## 1 UMA MEDIAÇÃO SOBRE O MEDO, O TEMPO E O SIGNIFICADO

A mudança individual e coletiva causada por uma grande crise, dor ou perdas é visivelmente observada globalmente. A dor e o sofrimento, que não são isolados, mas vivenciados e sentidos por uma humanidade, faz nascer uma perspectiva de mudança de comportamento, de valorização das coisas, emergindo numa possibilidade de dar sentido à vida e de ressignificação de novas descobertas, um comportamento mais humanizado. Foi assim que a Pandemia da COVID-19 chegou e, com ela toda sua complexidade. Entender a doença, quais os reais sintomas, como tratar e se prevenir, ainda continuam sendo um desafio. Com efeito, toda essa gama de incógnitas na vida das pessoas, dos pesquisadores, da ciência, gerou medo e insegurança. “O medo real ou imaginário produz histórias, motivações e sentidos. Ele é parte de uma estratégia de sujeição e controle social que atravessa o tempo, classes e grupos sociais” (MORAES, 2012, p. 37 apud MORETTI et. al., 2020, p. 34).

O ajustamento do comportamento social vai se dando lentamente com as respostas da ciência, da pesquisa e da participação tão necessária da comunidade, através da educação. Com o distanciamento social, novas posturas foram adaptadas, gestos afetuosos foram substituídos por mensagens virtuais. Para isto, a tecnologia favoreceu a muitos, essas estratégias substituíram com efeito o distanciamento e proporcionaram um “cuidar” diferenciado, aproximando pessoas que até então não eram usualmente vistas nos comportamentos presenciais como ligar para o outro com maior frequência, cuidar ainda que a distância, dizer palavras carinhosas com maior naturalidade, ou seja, é a vida convocando os seres humanos para uma nova resposta comportamental. À medida que se vai superando os desafios impostos pelas atuais circunstâncias de uma Pandemia, a vida provoca uma atitude mais humanizada tanto individual quanto coletiva da sociedade, permitindo ao humano acreditar que é possível fazer resgates de boas práticas, boas atitudes.

A educação como “ponte de mudança” é primordial e neste cenário de fortes desafios à aprendizagem, a crise desta pandemia alterou a situação do comportamento escolar deixando lacunas de aprendizagem, sendo um desafio trabalhar na educação a ressignificação e resgate de comportamentos com ênfase na necessidade de cuidar dos sentimentos e das emoções tão fragilizadas. Pensar o futuro para as salas de aulas presenciais, exige uma caminhada que antecede a mesma, que é cuidar da saúde mental e comportamental para um retorno inteiro, completo, a vida convoca a sociedade através da educação a dar uma resposta individual/coletiva qualitativamente positiva, para este retorno de pessoas se tornarem melhores e voltarem mais humanizadas, livres de amarras, medos impostos pela circunstância.

Ressignificar é dar outro sentido a algum acontecimento ainda que este seja negativo, é uma palavra forte capaz de ajudar o outro a enxergar de forma totalmente diferente. As adversidades que muitas vezes surgem servem como força para emergirmos de dentro para fora e lançar mão dos instrumentos ofertados pela ciência, pela pedagogia pelo fazer transformador que a educação provoca no comportamento do sujeito.

### 1.1 Mudanças invisíveis de comportamentos – Um drama sociocultural



Sabemos que a essência do ser humano é cultural, e por cultura entende-se um conjunto de várias características que foram adquiridas, aprendidas, ensinadas e até mesmo podendo ser preservadas por meio de todo o processo de comunicação e interação.

Albuquerque e Medeiros (2013) firmam que a transmissão do conhecimento nas mais diversas sociedades, sejam elas primitivas/ancestrais ou evoluídas/modernas, se dá entre as gerações, dentro das famílias, reproduzindo os comportamentos dos sujeitos. Estes podem se manifestar de forma individual mesmo dentro de um grupo, em que cada um interage de forma única; nesse contexto, o conhecimento é produzido, reproduzido e armazenado – tanto individual como coletivo. Dessa forma, ocorre a transmissão cultural pela imitação do que é observado ou pela oralidade contada pelos que a possuem, ao longo do tempo, no território e pelas gerações (ALBUQUERQUE & MEDEIROS, 2013 apud CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018, p. 1).

As mudanças comportamentais ocasionadas pelo contexto pandêmico nos indivíduos são compreensíveis, uma vez que as variáveis provocaram mudanças no ambiente e em toda dinâmica da vida. “Comportamento é entendido como uma interação indivíduo-ambiente, ou seja, àquilo que o organismo faz e as variáveis ambientais que interagem com o sujeito” (BOCK, 2002, p.46).

O drama sociocultural é vivenciado coletivamente, com o medo, a possibilidade de perdas e a perda da própria identidade provocada pela internação, onde o indivíduo passa a ser o “paciente do leito X” ou um número de prontuário, mudanças invisíveis vividas no dia a dia daqueles que por ali passaram e conseguiram vencer naquele momento a morte. Identidade, explica a mesma autora, “é um sentimento pessoal e a consciência da pessoa de um eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros eus” (BOCK, 2002, p. 203), ou seja, são mudanças invisíveis de comportamentos para os que passam por hospitalizações e são práticas das unidades hospitalares em suas rotinas de serviços, porém de difícil entendimento e aceitação.

## 1.2 Como lidar com as emoções, frente à pandemia?

Com efeito, as emoções se afloram através das várias fases de desenvolvimento do indivíduo, e normalmente permanecem durante toda vida adulta e envelhecimento. Mas, em uma situação atípica pela qual a humanidade está passando, resulta em mudanças e um estado de sentimentos difusos, que fogem um tanto da compreensão. Em meio a um desafio desta grandeza, frente a uma pandemia mundial, conviver com as emoções à flor da pele, exige da pessoa uma adaptabilidade. Os comportamentos foram alterados, a dinâmica da vida com suas rotinas necessitando de um novo curso, os juízos de valor e as funções de personalidade influenciadas por essa ebulição emocional. Os comportamentos são traduzidos por medo, raiva, alegria, surpresa, choque e muitos “porquês” e “até quando”.

Sendo as emoções uma característica do ser humano, a educação cultural e social afeta o modo de como as pessoas lidam e a forma como interpretam esses estados de sentimento. Uma maneira prática de exemplificar é o comportamento de meninas (quando estão tristes,



podem chorar) e os de meninos (quando estão tristes não podem chorar). Importante frisar que a partir da repressão ou supressão desse modo de sentir, a emoção pode se potencializar e ocorrer situação danosa para o psicoemocional do indivíduo. As emoções podem ser tipificadas em três a seguir:

- a) Primárias – são aquelas que facilmente são perceptíveis pelas pessoas, como a alegria;
- b) Secundárias – não são fáceis de serem notadas, mas podem ser visíveis através do comportamento externado como o nervosismo, a culpa ou a vergonha;
- c) De Fundo – são as não perceptíveis e difíceis de serem identificadas, por estarem mais relacionadas ao mundo interno do indivíduo, na sua subjetividade.

Existem cinco emoções que são consideradas universais, que serão citadas brevemente. No entanto, é importante destacar antes os Mecanismos de Defesa, para uma melhor compreensão, usados como maneira de se resguardar de situações indesejáveis, ” (BOCK, 2002, p.78), são eles:

**Compensação:** Esse mecanismo de defesa tem por característica a tentativa do indivíduo de equilibrar suas qualidades e deficiências.

**Deslocamento:** O mecanismo de deslocamento está sempre ligado a uma troca, no sentido de que a representação muda de lugar, e é representada por outra. Esse mecanismo também compreende situações em que o todo é tomado pela parte.

**Expição:** É o mecanismo psíquico de cobrança. O sujeito se vê cobrado a pagar pelos seus erros no exato momento em que os comete, com esperança na crença de que o erro será imediatamente ou magicamente anulado.

**Fantasia:** Nesse mecanismo de defesa, o indivíduo cria uma situação em sua mente que é capaz de eliminar o desprazer iminente, mas que, na realidade, é impossível de se concretizar. É uma espécie de teatro mental onde o indivíduo protagoniza uma história diferente daquela que vive na realidade, onde seus desejos não podem ser satisfeitos. Nessa realidade criada, o desejo é satisfeito e a ansiedade diminuída. Os exemplos de fantasia são: os sonhos diurnos, ou fantasias conscientes, as fantasias inconscientes, que são decorrentes de algum recalque e as chamadas fantasias originárias.

**Formação Reativa:** É um mecanismo caracterizado pela aderência a um pensamento contrário àquele que foi, de alguma forma, recalado. Na formação reativa, o pensamento recalado se mantém como conteúdo inconsciente. As formações reativas têm a peculiaridade de se tornar uma alteração na estrutura da personalidade, colocando o indivíduo em alerta, como se o perigo estivesse sempre presente e prestes a destruí-lo. Um exemplo, uma pessoa com comportamentos homofóbicos, que na verdade, sente-se atraído por pessoas do mesmo sexo.

**Identificação:** É o mecanismo baseado na assimilação de características de outros, que se transformam em modelos para o indivíduo. Esse mecanismo é a base da constituição da personalidade humana. Como exemplo podemos citar o momento em que as crianças assimilam características parentais, para posteriormente poderem se diferenciar. Esse momento é importante e tem valor cognitivo à medida que permite a construção de uma base onde a diferenciação pode ou não ocorrer.

**Isolamento:** É o mecanismo em que um pensamento ou comportamento é isolado dos demais, de forma que fica desconectado de outros pensamentos. É uma defesa bastante comum em casos



de neurose obsessiva. Os exemplos desse mecanismo são diversos, como rituais, fórmulas e outras ideias que buscam a cisão temporal com os demais pensamentos, na tentativa de defesa contra a pulsão de se relacionar com outro.

**Negação:** É a defesa que se baseia em negar a dor, ou outras sensações de desprazer. É considerado um dos mecanismos de defesa menos eficazes. Podemos citar como exemplo o comportamento de crianças de “mentir”, negando ações que realizaram e que gerariam castigos.

**Projeção:** Pode-se dizer que é o deslocamento de um impulso interno para o exterior, ou do indivíduo para outro. Os conteúdos projetados são sempre desconhecidos da pessoa que projeta, justamente porque tiveram de ser expulsos, para evitar o desprazer de tomar contato com esses conteúdos.

**Regressão:** É o processo de retorno a uma fase anterior do desenvolvimento, onde as satisfações eram mais imediatas, ou o desprazer era menor. Um exemplo é o comportamento de crianças que, na dificuldade em seus relacionamentos com outras crianças, retornam, por exemplo, a fase oral e retomam o uso de chupetas, ou ainda, comem excessivamente.

Assim, com a descrição dos Mecanismos de Defesa, o entendimento para elencar as emoções fica mais próximo da realidade em que vivem muitas pessoas lidam com essas emoções frente a uma pandemia. A seguir destacamos as cinco emoções consideradas universais, ” (BOCK, 2002, p.196).

1. Medo: é um **mecanismo de proteção que nos mantém vivos**. Sem essa emoção, nos colocaríamos em situações perigosas sem pensar duas vezes sobre os possíveis riscos. O medo, por sua vez, evita que isso aconteça, pois é uma reação involuntária e natural. Quando o medo é crônico ou faz o perigo parecer maior que de fato é, torna-se nocivo e pode ser o gatilho para desenvolver problemas de saúde mental, pois ele aumenta os níveis de ansiedade e estresse em pessoas saudáveis intensificando os sintomas das que tem transtornos psiquiátricos pré-existent.

2. Raiva: a raiva excessiva e constante pode ser muito nociva para a vida, mas que essa emoção **também funciona como um mecanismo de proteção. Para tanto, é importante aprender como administrar a raiva de forma saudável** para que a mesma não afete negativamente o seu dia a dia e as suas relações.

3. Alegria: é a emoção mais positiva, está diretamente **associada ao prazer e à felicidade**. Quando se alcança algum objetivo pessoal ou profissional, por exemplo, é essa emoção que toma conta de si. A alegria é uma das formas que o corpo tem para incentivar a ação, além de **atuar como uma recompensa também**.

4. Nojo: o nojo gera a repulsa ou a necessidade de rejeitar algo, criando **uma sensação de desgosto nítida**. Como efeito fisiológico mais comum podemos citar as náuseas e o mal-estar gastrointestinal. A principal função do nojo é evitar qualquer tipo de estímulo que possa provocar uma intoxicação. Além da questão da ingestão, o nojo também está **associado a um caráter mais social**, como por exemplo, por meio da rejeição de estímulos sociais, situações ou pessoas tóxicas.

5. Tristeza: um estado de desânimo, cansaço e solidão: é assim que costumamos definir





a tristeza. Por mais que muita gente queira fugir da dela, é preciso entender que se trata de **uma emoção completamente normal e saudável**. Em vários momentos da vida vivenciamos a tristeza, mas é importante ficar atento, pois se essa emoção se prolongar por muito tempo, significa que o quadro pode estar se agravando para uma depressão. A tristeza comum e saudável deve ser passageira.

Importante ressaltar que as emoções falam, que o corpo fala, e esta sobrecarga emocional deve ser bem administrada para que a vida não se torne pesada demais para ser vivida. A condução e a leveza irão depender do processo de maturidade de cada um, no entanto é possível a todos. É possível entender essa saturação de sentimentos, pensamentos e sensações que levam ao esgotamento físico e mental para alguns, mas, conviver de maneira dialógica com o que se passa ao entorno e pedir ajuda sempre que for necessário. Essas sensações devem ser interpretadas como um sinal de alerta pois podem criar ou piorar quadros psicoemocionais não desejados, evoluindo para uma depressão ou ansiedade.

### 1.3 Os efeitos da pandemia no cenário cultural: Uma questão de sobrevivência

Vivemos em um estado que faz fronteira com dois outros países (República Cooperativista da Guiana e República Bolivariana da Venezuela), e essas relações (comerciais e culturais) também foram afetadas devido ao fechamento das fronteiras. “Fique em casa” era o que mais se ouvia pelas mídias (televisão, rádio e *internet*). Ficar em casa com estabilidade financeira e emprego garantido é fácil, mas como ficar em casa sem emprego e sem segurança financeira? E o que fazer diante desta situação?

Para sobreviver a esse cenário foi preciso inovar e se adaptar a essa nova realidade. A busca por profissionais na área de saúde mental também aumentou e a tendência é essa busca continuar alta durante os próximos anos, pois ainda estamos sofrendo com os impactos causados pela crise que não tem data de validade.

A procura dos serviços de psicologia como suporte psicoemocional nunca esteve tão presente. Esta ciência com suas abordagens e técnicas desempenhadas por profissionais qualificados, têm sido a “válvula de escape”, ofertada tanto pelo serviço público como no privado. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde mental “é o estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade” (BRASIL, 2004). Cuidar do corpo e da mente é essencial para a qualidade de vida, saúde não é apenas ausência de doença, mas ter a condição de ser partícipe em um mundo em movimento, ou seja, um bem-estar bio-psico-social e espiritual.

Ricos, pobres, brancos, pretos, indígenas, católicos, evangélicos, ateus e pessoas de outras denominações religiosas. Todos foram e estão sendo afetados por este vírus que não faz acepção de identidade ou condição social. Basta ser humano. Lutar contra ele tornou-se um desafio, fugir de seus impactos é praticamente impossível, e lidar com a crise no momento é algo obrigatório, esse novo mundo ou “novo normal” é apenas uma fase que se espera que



termine logo. Nem tudo são flores, porém nem tudo é caos.

#### 1.4 Falando em Inconsistências Temporais

Ainda que pareça intuitivo pensar em termos de rupturas ou descontinuidades sociais relacionadas com situações extremas como uma pandemia, a noção de continuidade parece ser mais acertada. Essa intuição está articulada, por exemplo, nos estudos e estratégias para a gestão dos desastres. Em outras palavras, é possível supor que as experiências e as mudanças estruturais implantadas para o combate da pandemia de COVID-19 possivelmente terão efeitos recorrentes em curto, médio e longo prazos.

Ocorre que, conforme a observação de Norbert Elias (1984), o tempo é um instrumento central para a coordenação social. Portanto, quanto mais tempo convivemos com a COVID-19, mais experiências coletivas acumuladas sincronizadas para lidar com a próxima pandemia. Além disso, quando mais próxima no tempo estiver a próxima emergência pandêmica, mais vívida estará a experiência atual e os mecanismos para seu gerenciamento.

A compreensão das implicações temporais da crise e a projeção de cenários deve considerar também o ritmo das mudanças. Isto é, deve considerar a quantidade de eventos significativos que estão contidos em um dado período: mudanças lentas se caracterizam por poucos eventos de impacto significativo, relativamente distanciados em uma linha temporal; mudanças rápidas são identificadas pela acelerada sucessão de mudanças importantes (ROSA, 2019).

O fato é que o alto grau de incertezas tomada pela situação, torna a tarefa de mudança ou projeção do cenário, uma atividade complexa e desafiante, em tempo da busca de respostas, frente às dificuldades constatadas em gerar um cenário de calma, tão necessário, pelo qual clama toda a humanidade.

É perceptível que o mundo social vai mudar, mas não sabemos bem exatamente como. Esse processo de mudança constante engendra um paradoxo curioso: os indivíduos precisam de certezas para viver, porém, a busca individual de certezas produz incertezas coletivas. Portanto, a questão aqui não é apenas determinar a capacidade da COVID-19 de fazer mudanças sociais duradouras tanto no plano individual quanto no plano coletivo; mas, sobretudo, a capacidade de projetar adequadamente as tendências de mudanças sociais provocada pela Covid-19.

A ordem social compreende o conjunto de estruturas sociais, instituições, relações, costumes, que impõe certos padrões de atuação e, conseqüentemente, de interação social entre os indivíduos. Nesse sentido, a ordem social e, conseqüentemente, as mudanças sociais podem ser observadas na escala global, mas também nas sociedades nacionais ou comunidades locais, instituições e organizações, instituições e organizações, e mesmo em grupos formais e informais, entre outros. (SZTOMPKA, 1998).

A ordem social é o efeito emergente do que os indivíduos fazem; mas o que os indivíduos fazem depende da ordem social. Existe uma relação de coconstrução: a ordem social está associada a ação social, e a ação social está associada a ordem social. Isso significa que é, ao mesmo tempo, causa e consequência das ações sociais. Perceber isso é importante, afinal, indivíduos diferentes criam ordens sociais diferentes, e ordem sociais diferentes fazem



os indivíduos agir de forma diferentes. Assim, um acontecimento social como a Covid-19 em geral e o *Distanciamento Social* em particular afetam, simultaneamente, o que os indivíduos fazem, mas também as condições sociais em que fazem. Portanto, os cenários não podem ser unidimensionais, mas contemplar o processo de coconstrução da mudança social.

Novos modelos de negócios e novas empresas foram abertas e outras fechadas por conta da pandemia. É preciso refletir, buscar e se reinventar em meio às crises da vida e ao caos, pois coisas como estas não são previstas (pelo menos é o que se espera) e a vida é feita de momentos bons e ruins, muitos souberam aproveitar esse momento para crescer. SALVE AOS QUE SE PERMITIRAM!

## REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. BAHIA. **Psicologias: Introdução ao estudo de psicologia**/Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. -13. ed. refor. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília, 2004.
- CÓRDULA, E. B. de L.; NASCIMENTO, G. C. C. do. Ser humano, cultura e formação social: etnoconhecimento e correlações para formação do sujeito transformador da sociedade. *Revista Educação Pública - Ser humano, cultura e formação social: etnoconhecimento e correlações para formação do sujeito transformador da sociedade*, Rio de Janeiro-RJ, 2018.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.
- MORETTI, S. A.; GUEDES-NETA, M. L.; BATISTA, E. C. Nossas Vidas em Meio à Pandemia da COVID - 19: Incertezas e Medos Sociais Cognitiva. **Rev. Enfermagem e Saúde Coletiva**, 4(2)32-41, 2020, ISSN: 2448-394X. Faculdade São Paulo – FSP, São Paulo-SP, 2020.
- ROSA, H. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- SZTOMPKA, P. *A sociologia da mudança social*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.



## A GAMIFICAÇÃO NAS AULAS REMOTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### GAMIFICATION IN REMOTE PHYSICAL EDUCATION CLASSES

SILVA, Inayara Moraes da/IFRR<sup>1</sup>

inamoraess@gmail.com

RABELO, Jairzinho/UERR<sup>2</sup>

jairzinho.rabelo@uerr.edu.br

**Resumo:** Não é de hoje que os recursos tecnológicos têm se tornado meios para ampliar a aprendizagem em sala de aula. Em razão do contexto da pandemia, a tecnologia invadiu a sala de aula de maneira necessária e urgente, onde o professor se deparou com as novas exigências oriundas do ensino remoto. A Utilização de jogos em sala de aula traz bons resultados na Educação, visto que se entende que o uso de metodologias pode ajudar no desenvolvimento do raciocínio lógico, da motivação e das estratégias de resolução de problemas, entres outras habilidades facilitadoras da aprendizagem. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a utilização da gamificação nas aulas remotas de Educação Física. Para tanto, optou-se pelas pesquisas bibliográfica e documental, por meio da análise de artigos, de livros, de teses e do documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Fundamental e Médio, a fim de identificar a utilização da Gamificação na Educação, especificamente nas aulas de Educação Física. Como resultado, foram utilizados quinze documentos que evidenciam os aspectos positivos da utilização de novas tecnologias em sala e a Gamificação na Educação Física, envolvendo propostas diversas acerca de mudanças metodológicas por meio de atividades gamificadas em sala de aula.

**Palavras- chave:** Gamificação. Metodologias Ativas. Educação Física.

**Abstract:** It is not new that technological resources have become means to expand learning in the classroom. Due to the context of the pandemic, technology invaded the classroom in a necessary and urgent way, where the teacher was faced with the new demands arising from remote teaching. The use of games in the classroom brings good results in Education, as it is understood that the use of methodologies can help in the development of logical reasoning, motivation and problem-solving strategies, among other skills that facilitate learning. In this sense, this article aims to analyze the use of gamification in remote Physical Education classes. Therefore, we opted for bibliographical and documentary research, through the analysis of articles, books, theses and the document of the Common National Curriculum Base (BNCC) of Elementary and High School, in order to identify the use of Gamification in Education, specifically in Physical Education classes. As a result, fifteen documents were used that show the positive aspects of the use of new technologies in the classroom and Gamification in Physical Education, involving different proposals about methodological changes through gamified activities in the classroom.

**Keywords:** Gamification. Active Methodologies Physical Education

<sup>1</sup> Especialista em educação; licenciada em Educação Física pelo IFRR.

<sup>2</sup> Doutor em Língua Portuguesa e Linguística (Unesp/Araquara); Mestre em Letras (UFRR); Licenciado em Letras (UFRR); professor da rede estadual de ensino de Roraima e da UERR – Universidade Estadual de Roraima.



## INTRODUÇÃO

Esse estudo mostra os benefícios que as metodologias ativas podem trazer para a sala de aula, especialmente através de uma metodologia atraente, dinâmica e inovadora, ultrapassando os limites dos modelos tradicionais. O intuito deste estudo é incentivar alunos para que aprendam de forma mais motivante a partir do uso de metodologias ativas. A principal finalidade dessa metodologia é fazer com que os alunos produzam conhecimentos a partir de desafios propostos pelos jogos em sala de aula, de modo que o estudante possa se esforçar para solucionar problemas dentro de um contexto/regras específicos, utilizando os recursos disponíveis.

As tecnologias educacionais estão ganhando cada vez mais espaço em sala de aula, o perfil do professor está mudando, o professor tem passado a ser orientador do processo de ensino e não mais a centralização de todo saber. Conforme Silva (2020 p. 39), “o educador vem sendo impelido a assumir não só o papel de questionar os saberes, mas também o de produzi-los ativamente”, o que é importante para que os alunos se tornem protagonistas do seu processo de aprender. Nesta perspectiva, é importante ressaltar que durante a pandemia muitos educadores tiveram que transformar a sua prática e mergulhar em uma realidade desconhecida: o ensino remoto emergencial e o uso de novas metodologias na sua prática.

Nessa perspectiva, as tecnologias contribuem para o processo de evolução do ensino através de *sites*, plataformas educacionais, mídias sociais, *softwares* educativos e outros. Toda via neste cenário de toda informação que a tecnologia representa cabem os seguintes questionamentos: como utilizar esses recursos nas aulas de Educação Física? Quais são essas novas metodologias? Qual a possibilidade do uso de Gamificação nas aulas de Educação Física? Esses questionamentos são muito frequentes nos professores do ensino remoto. O objetivo deste artigo é analisar a utilização da Gamificação nas aulas remotas de Educação Física a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental e traz como objetivos específicos: a) identificar as possibilidades de utilização da Gamificação nas aulas remotas de Educação Física e b) compreender o uso da Gamificação na Educação Física.

Este artigo descreve resultados a partir de leitura de livros e artigos relacionados ao tema apontando possibilidades para a inserção da Gamificação com a finalidade de analisar no contexto escolar a utilização da Gamificação como ferramenta do aprendizado em Educação Física dos estudantes do ensino remoto.

## GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O método de ensino tradicional, ainda muito difundido nas salas de aula não tem mais espaço na atualidade, está ultrapassado, pois não atende mais às necessidades atuais, ainda mais com a chegada do ensino remoto emergencial. Não há mais espaço para que o professor seja autoritário e atue como o único transmissor de conhecimentos, e no mesmo sentido os alunos apresentam uma postura passiva, apenas recebendo uma infinidade de conteúdo para memorização. Fazendo uma leitura do passado percebemos que só existia material impresso, muitas vezes de difícil acesso.



Atualmente, o conhecimento encontra-se à disposição de todos por meio da *internet* e dos recursos tecnológicos, que trazem uma mudança desafiadora e fundamental no papel do professor. A partir desse pensamento acredita-se que as metodologias ativas são um caminho para trabalhar dentro da atualidade. De acordo com Moran (2020) apud Sahagoff (2007 p. 33) “cada vez se consolida mais nas pesquisas de educação a ideia de que a melhor maneira de modificá-la é por metodologias ativas, focadas no aluno [...] permitindo que o aluno estabeleça um vínculo com a aprendizagem, baseado na ação reflexão-ação”. Exemplo disso é a Gamificação, uma metodologia ativa que trabalha com a dinâmica dos jogos em sala de aula, provendo motivação e facilitando a aprendizagem à medida que realizam uma atividade lúdica. Reafirmam essa linha de pensamento Diesel; Baldez e Martins quando afirmam:

Em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento (DIESEL; BALDEZ E MARTINS, 2007 p. 271).

Dentro desta perspectiva mostramos que o uso da Gamificação vem crescendo muito ao longo dos anos, o que pode ser constatado pelo número de pesquisas que vem discutindo esta temática. O termo gamificação é derivado do termo em inglês “*Gamification*” e é definido como a utilização de elementos de jogos digitais e não digitais, com o objetivo de motivar as pessoas a alcançarem objetivos específicos, sejam eles de aprendizagem ou de mudança. Partindo disso, a Gamificação na educação destaca-se por sua utilização em ambientes virtuais de aprendizagem. Dentro desta ótica Ramos, Anastácio e Silva citam Tonório *et. al* (2016) consideram a gamificação como uma técnica promissora que pode favorecer a motivação e o engajamento dos estudantes.

A Educação a distância nunca esteve em tamanha evidência como nos dias atuais. Durante a pandemia milhares de professores e estudantes tiveram que se adequar em tempo recorde à nova realidade do ensino remoto, tendo em vista que o sistema atual sofrerá mudanças definitivas na maneira como aprendemos e ensinamos nos modelos atuais. Isso abre espaço para a adoção de novas metodologias, exemplo disso são as exigências que acompanham o ensino remoto, que exigem do professor a aquisição de novas habilidades. Entre elas as metodologias ativas, que segundo Cruz (2018, p. 10) “são práticas de ensino que possuem em sua essência colocar o aluno no centro do processo e participante ativo do desenvolvimento de conteúdos e competências”. E nesta direção sugerimos com o uso de metodologias ativas ferramentas que possam ser utilizadas para inovar a prática tradicional promovendo a transposição didática.

As metodologias ativas baseiam-se no desenvolvimento do processo de aprender, utilizando experiências reais ou imaginárias, visando condições de o aluno possa solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais no cotidiano escolar, em diferentes situações. (Berbel, 2011). O autor aponta uma possibilidade dentro das metodologias ativas que é a Gamificação, que consiste na aplicação da lógica dos *games* no contexto educacional, sendo utilizada como uma ferramenta para desenvolver uma competição saudável em sala de aula, com o objetivo de motivar os alunos e facilitar a compreensão de conteúdos complexos. No primeiro momento pode parecer complicado gamificar a prática pedagógica, mas existem



estratégias educacionais que possibilitam tais práticas em sala de aula, transformando atividades vistas como obrigações em lúdicas e prazerosas.

Com isso, conforme afirma Souza Junior; Lisboa e Costa (2019), a gamificação impulsiona novos processos de aprendizagem baseados na realização de tarefas por meio de jogos, onde os alunos irão aprender a respeitar regras, a estabelecer limites, a desenvolver criatividade na medida que escolhem estratégias, na realização de tarefas por meio de tentativas tornando a aprendizagem mais significativa, e por meio das experiências onde vivenciam situações de erro, que é um elemento indispensável na formação do aluno em saber lidar com frustrações. Todas essas habilidades desenvolvidas trazem benefícios para os alunos no processo de ensino.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a Educação Física dentro do itinerário Linguagens e tecnologias e traz na competência específica 7 como objetivo específico: mobilizar práticas de linguagens no universo digital, procurando garantir aos estudantes atividades de apreciação de danças, ginástica, esportes e brincadeiras e jogos. Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais e ainda mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. Os jogos eletrônicos aparecem como conteúdo do ensino fundamental, e através da gamificação podemos utilizá-los dentro de todas as fases da Educação Básica como ferramenta pedagógica.

Com isso, a Gamificação propicia a construção de novos processos de aprendizagem baseado na realização de tarefas a partir dos jogos, nesse sentido Fardo (2013) reafirma que as linguagens, estratégias e lógicas que operam os games são populares e naturalmente aceitas pelas novas gerações que crescem em plena interação com os entretenimentos virtuais, tornando a gamificação um fenômeno emergente e de grande potencialidade. Sousa Junior; Lisboa e Costa (2019) citam o trabalho do professor da *Arizona State University*, James Paul Gee (2009) que sugere que bons jogos digitais podem resultar em uma boa aprendizagem se incorporados a alguns princípios:

- Identidade: a aprendizagem só ocorre com o compromisso dos estudantes.
- Interação: o jogo digital fornecerá *feedbacks* reagindo com novos problemas para o jogador, promovendo uma interação entre o jogador e mundo a ser explorado.
- Produção: o ambiente dos jogos digitais é modificado conforme as decisões dos jogadores, tornando-o autor do próprio jogo.
- Customização: bons jogos digitais permitem várias maneiras de resolver um problema.
- Boa ordenação dos problemas: a sequência de níveis faz com que os alunos tenham motivação para ultrapassar outros obstáculos.
- Desafio e consolidação: a oferta de novos problemas faz com que os alunos adquiram novas habilidades ao superá-las.
- Sentidos contextualizados: as palavras, sons e imagens forma um contexto de sentidos onde o jogador assimila ao superar cada obstáculo.
- Frustração prazerosa: à medida que o aluno supera uma dificuldade dos jogos, ele entende que apesar de difícil é possível, assim a frustração se torna motivação.
- Pensamento sistemático :a reflexão do que pensar antes de agir.



- Equipes transfuncionais: os jogos possibilitam trabalhar em equipe, unindo estratégias, o trabalho colaborativo torna-se essencial.
- Performance anterior a competência: o jogo digital dá suporte ao jogador antecipando ações, fornecendo dicas.

O desenvolvimento de todas essas habilidades trabalhadas com a gamificação nas aulas transforma-se em alicerce para construir o processo de ensino da Educação Física com a utilização de jogos, de maneira transformadora pois apropria-se do fato de estarmos imersos no mundo digital das aulas emergenciais, criando um espaço onde professores e alunos tem a oportunidade de crescer mutuamente. Nesta situação, a gamificação ajuda a criar um clima mais ideal para a aprendizagem, despertando mais interesse e comprometimento dos alunos, de modo que estarão mais motivados em comparação com as metodologias tradicionais.

Obedecendo esses princípios a Gamificação é uma prática que pode ser utilizada na Educação, levando em consideração que muitos alunos não percebem que estão aprendendo enquanto jogam, essa metodologia não só aumenta o nível motivacional dos alunos e o prazer como também contribui para o processo de criação do conhecimento, melhorando a aprendizagem. Segundo Martins et al. (2014) os jogos ajudam no desenvolvimento intelectual, podendo ser um aspecto de desenvolvimento significativo no meio educacional, aprimorando as técnicas de reflexão e domínio de conteúdo dos alunos, permitindo formar cidadãos adaptados ao contexto sociocultural em que vivemos.

Na mesma direção Costa (2020 p. 45), afirma que: “o jogo não é naturalmente educativo, mas se torna educativo pelo processo metodológico adotado, ou seja, por meio de jogos e brincadeiras o professor pode desenvolver metodologias que contribuam com o desenvolvimento”. Exemplo disso é o uso de jogos em salas de aula que transforma o ambiente escolar virtual ou presencial em algo motivador onde os alunos tenham prazer em aprender enquanto se divertem. É importante que o professor ensine a brincar em um projeto educativo, com metodologias bem definidas. Colaborando com esse pensamento acerca da importância das novas metodologias Costa (2020) destaca:

Cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas, afinal, aprendemos com os demais e aprendemos sozinhos. As metodologias ativas, favorece através de práticas, atividades e jogos, currículos mais flexíveis, realizando mudanças quando necessário, permitindo uma quebra de paradigma quanto ao ensino tradicional e a inovação do ensino pelas metodologias ativas (COSTA, 2020 p. 152).

Essa abordagem pedagógica moderna baseada no potencial para modificar elementos metodológicos e didáticos é capaz de aumentar a motivação e a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Essa ideia da utilização de elementos recreativos aplicada em um contexto não recreativo é integrada a um contexto educacional no momento que essas experiências começam a fazer parte do cotidiano das aulas. Esses elementos lúdicos que gamificam as aulas devem estar ao alcance dos alunos (regras, competição, cooperação, *feedback*, etc.) colaboram para regular as competências socioemocionais que estão dentro das atribuições da Educação Física de acordo com a nova proposta da BNCC.





## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Se fizermos uma análise de qual a diferença da organização das salas de aula dos dias atuais com as de outras décadas, notaremos que não há nenhuma diferença, tudo está disposto do mesmo jeito, cadeiras enfileiradas e o professor na frente da sala representando a única fonte de conhecimento do ambiente. Essa centralização do saber no professor vem sendo modificada com o passar dos anos, mas ainda em passos lentos. Nesta direção Cruz (2018) considera que “tirar das mãos do professor e transferir para o aluno o protagonismo no processo de aprendizagem, é talvez uma das principais características das metodologias ativas”. Diante disso, essas novas metodologias são o caminho mais apropriado para descentralizar o saber do professor e transformar os alunos em protagonistas de sua aprendizagem.

Hoje, dentro do contexto da pandemia, o ensino remoto emergencial exige que os professores busquem novas possibilidades de transmissão de conhecimentos. A Educação Física sempre tão dinâmica e adorada pela maioria dos alunos foi desafiada pelo ensino online, este artigo propõe uma reflexão sobre a prática e sugere novas possibilidades com o uso da Gamificação em sala de aula.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, utilizou-se o método qualitativo e a pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2019) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e tem como principal vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla baseada em artigos, teses, e livros publicados com o propósito de fornecer fundamentação teórica para a pesquisa e a análise documental em que Gil (2019 p. 62) considera “fonte rica e estável de dados” com relatos de pesquisas, no caso a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Foram utilizados autores que fundamentam o referencial teórico e apresentam reflexões sobre a utilização da Gamificação na Educação, com base no método qualitativo busca-se respostas a questões particulares sobre a possibilidade de trabalhar aulas de Educação físicas remotas gamificadas. Foram selecionadas 15 referências entre livros, artigos e teses sobre a Gamificação na Educação, estas leituras deram margens a uma reflexão crítica sobre o tema e possibilitou a criação de sugestões de atividades para que o professor possa gamificar a prática da Educação Física.

## POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DE GAMIFICAÇÃO NAS AULAS REMOTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas lúdicas proporcionam momentos de descontração aliviando a tensão das aulas remotas através de atividades planejadas pelo professor respeitando a maturidade de cada turma, dentro desta perspectiva iremos propor estratégias de atividades que podem ser utilizadas pelo professor dentro das aulas remotas de Educação Física. Nesse sentido é importante planejar atividades competitivas saudáveis, para tornar a atividade mais prazerosa. Partindo deste objetivo Oliveira (2000) traz como sugestão um Quis passa ou repassa virtual para revisar um conteúdo de forma divertida, a autora sugere que os conteúdos sejam elaborados previamente, a turma pode ser dividida em grupos, e pode-se fazer uma passa ou repassa onde as perguntas



são respondidas ou repassadas para outra equipe.

Nesta mesma direção Silva (2020 p. 59) considera que “à primeira vista pode parecer uma tarefa fácil gamificar uma ação pedagógica, pois os professores estão acostumados a pontuar atividades, mas a gamificação vai muito além de dar pontos, medalhas, emblemas e de ranquear os participantes”. Isso demonstra que gamificar pode ser algo complexo e variado, mas possível de adaptar-se ao cotidiano das aulas remotas. O objetivo final não é premiar alunos e escolher os melhores e sim o processo de construção de conhecimento através da gamificação. O papel dos estudantes é participar das atividades com motivação respeitando as regras estabelecidas e do professor é criar estratégias para contextualizar com seu conteúdo dentro da Educação Física. O mesmo autor traz propostas de recursos tecnológicos que podem ser usados na Gamificação, citando alguns sites de jogos na área da Educação que são:

- Escola Games ([www.escolagames.com.br](http://www.escolagames.com.br)),
- Jogos360 ([www.jogos360.com.br](http://www.jogos360.com.br)),
- Smartikids ([www.smartikids.com.br](http://www.smartikids.com.br)),
- Educa Jogos ([www.educajogos.com.br](http://www.educajogos.com.br)) e
- Geekie games (<https://geekiegames.geekie.com.br>);

Esses sites trazem uma infinidade de jogos educacionais que podem auxiliar o professor no processo de Gamificação em sala de aula, no entanto, é importante que o professor trabalhe para que os alunos tirem o melhor proveito destes jogos com objetivos educacionais, conforme reafirma Silva (2020) o roteiro de atividades deve ter objetivos claros, os alunos precisam entender o que tem que fazer, é preciso delimitar um tempo para a realização de atividades, o professor deve tentar trabalhar com níveis e etapas para motivar os alunos, para que possam mostrar suas habilidades e todo o processo deve ser avaliado junto com os envolvidos para criar novas estratégias.

Outra sugestão é a narrativa digital, que segundo Moran (2019 p. 52) “a narrativa digital permite que os alunos se tornem contadores de histórias criativas, a partir de roteiros, pesquisas, integrando materiais multimídia, músicas, áudios e realidade virtual”. Os jovens conseguem criar vídeos e animações, memes, podcast e postá-los com facilidade através dos *smartphones* que possuem muitos aplicativos de fácil edição. Voltando para a Educação Física os alunos podem utilizar-se da narrativa digital para fazer uma cobertura das Olimpíadas de Tóquio, podendo usar fotografias, manchetes de jornais, gravar vídeos e outros materiais disponíveis para criar cenas que ilustrem a história das Olimpíadas ou até mesmo contar sobre o seu cotidiano com atividade física durante o isolamento social.

Dentro do universo da Gamificação em sala de aula, Moran (2019) afirma que ela se apresenta em duas formas: uma é jogar como um sistema de motivação e a outra é criar um sistema de ensino baseado em jogos, quando se usa o jogo para criar uma nova oportunidade de aprendizagem. Exemplo disso é o *minecraft*, que já é utilizado em milhares de escolas para ajudar os alunos a aprender geometria, artes e até programação. E muitos professores não sabem que em apenas 1/3 do tempo os alunos estão jogando, o restante do tempo os alunos estão colaborando, trocando ideias, pesquisando e vendo vídeos para descobrir soluções, analisando construções, etc. O aprendizado baseado em jogos cria outros potenciais, outras formas de



resolver problemas e encarar a realidade.

Uma outra possibilidade dentro da Gamificação das aulas de Educação Física é a utilização de Jogos de tabuleiro online, como sugere Cruz (2020) os jogos de tabuleiro são preparados para desenvolver diversas habilidades, além de competências comportamentais vinculadas a estratégias. Através do jogo de tabuleiro é desenvolvido o raciocínio lógico necessário em outras disciplinas e até nas atividades do cotidiano, um exemplo desses jogos são o xadrez, a dama, jogos de cartas, jogos da memória, entre outros. Tudo isso pode ser contextualizado e utilizado dentro das aulas.

Todos devem reconhecer que os alunos precisam de aulas diferentes, deve-se considerar que esta geração está crescendo em uma época muito estimulante e seguir toda a trajetória escolar com aulas expositivas não faz sentido em tempos de *Youtube*, mídias sociais e uma infinidade de novas tecnologias de comunicação e informação. Desse modo, é preciso aceitar essas mudanças, assimilá-las e inserir as tecnologias como recursos potencializadores do processo de ensino na prática docente. Nesse sentido Bacich; Neto; Trvisan (2015) afirmam:

Desse modo, cada profissional, seja ele professor, gestor ou técnico, em suas mãos tem o poder de decidir entre simplesmente aceitar que o sistema está defasado ou ser um agente das tão almeçadas mudanças. Aceitando o desafio que nos foi proposto, acreditamos que a segunda opção, apesar de ser a mais desafiadora, também é a mais satisfatória (BACICH; NETO; TRAVISAN, 2015 p. 70).

Todas essas modificações na maneira de ensinar possibilitada pelas tecnologias exigem novas metodologias, as quais necessitam de suporte pedagógico, modificando a função de professores e estudantes e mudando o conceito de ensino e aprendizagem. Dentro desta problemática o ensino online permite essa personalização de ensino ajudando a preencher lacunas no processo de ensino.

As escolas devem abraçar a ideia e apoiar o professor oferecendo suporte para tais mudanças. O projeto político-pedagógico precisa assegurar a inserção de novas metodologias e acompanhar o avanço tecnológico educacional. No mesmo sentido Lima e Moura (2015 p. 123) corroboram “se há algo que precisa ser dito é que os professores devem investir na sua formação e ampliar os seus horizontes. Não podemos continuar fazendo mais o mesmo. É preciso inovar, motivar, encantar e inspirar”. E este é o propósito da proposta da inserção da Gamificação em sala de aula, inspirar professores a utilizar novas metodologias para motivar alunos, tornando-os mais participativos.

## REFERÊNCIAS:

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo (org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: penso, 2015.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p.25-40, 2011.

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



COSTA, Gercimar Martins. **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. Pirenópolis-GO: Editora IGM, 2020.

CRUZ, Paulo Emílio de Oliveira e. **Metodologias ativas para a Educação Cooperativa**. Salvador, 2018. Disponível em < <https://prospectabr.com.br> > Acessado em 12 de julho de 2021.

DIESEL A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v.14. n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: < [dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404](https://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404) >. Acesso em 19 de julho de 2021.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem 2013**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.  
JUNIOR SOUSA, A.F de; LISBOA, T.F.M; COSTA, A.Q da. Gamificação e Educação Física escolar: debatendo conceitos e compartilhando possibilidades. **Revista Formação Continuada**. V. 3, n 7, 2019, p. 91-113.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flávia Ribeiro de. In O professor no ensino híbrido In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo (org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: penso, 2015.

MARTINS, T. et al. A Gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira. **X Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**, Salvador, 2014.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos pretendem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora Brasil, 2019.

OLIVEIRA, Rosilene Sousa de. **Metodologias ativas: estratégias para inovar suas aulas de forma simples e criativa**. Petrolina, 2000.

RAMOS, D. K; ANASTACIO, B. S; SILVA, S. A da. Gamificação na educação a distância: estratégias e contribuições à aprendizagem. **Investigação científica (IC)**. Florianópolis, set. 2020. Disponível em < <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62202.pdf> > Acessado em 15 de julho às 15 h.

SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. Metodologias ativas um estudo sobre práticas pedagógicas. In **Metodologias Ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

SILVA, A. de C. **Guia prático de metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação**. Lavras-MG: UFLA, 2020. Disponível em < <https://www.passeidireto.com/arquivo/83590624/guia-pratico-de-metodologias-ativas-com-.-uso-de-tecnologias-digitais-da-informaca> >. Acesso em 22 de julho de 2021.



## VIOLÊNCIA DE GÊNERO E COMO SE MANIFESTA NO AMBIENTE ESCOLAR: ALGUMAS INQUIETAÇÕES

### GENDER VIOLENCES AND HOW IT IS MANIFESTED IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: SOME CONCERNS

ALMEIDA, Katia Pereira/UERR<sup>1</sup>

katiaalmeidajk13@gmail.com

CUNHA, Francimara de Sousa/UERR<sup>2</sup>

fransousacunha25@gmail.com

BEZERRA, Nilra Jane Filgueira/IFRR<sup>3</sup>

nilrajane@ifrr.edu.br

WOTTRICH, Marcelle Grécia da Silva Nogueira/UERR<sup>4</sup>

marcelle.nogueira@uerr.edu.br

**Resumo:** O presente estudo apresenta algumas inquietações sobre a temática violências de gênero, em particular no âmbito educacional, bem como, uma reflexão acerca do tema, o qual deve ser desnudado e problematizado, seja por estudantes e/ou profissionais inseridos no ambiente escolar. Desta feita, o objetivo é realizar uma discussão sobre a temática, levando em consideração o espaço escolar, lugar onde permeiam as relações sociais e as interações entre alunos, trabalhadores; educadores; famílias e comunidade escolar. Pretende-se, também, proporcionar uma reflexão no sentido de buscar uma análise mais aprofundada sobre como acontecem essas violências dentro do ambiente escolar, em particular quando o conceito de gênero se torna o centro da/na análise. A despeito das primeiras impressões é notório que o senso comum “defende” que a escola tem um papel decisivo no processo de conscientização a fim de se construir uma sociedade justa, igualitária e fraterna. E, as questões de gênero não são diferentes. No entanto, observa-se o predomínio do pensamento machista, sexista e misógino, os quais dificultam a construção de uma relação de equidade de gênero, tanto a nível social como educacional.

**Palavras-chave:** Gênero. Preconceito. Violência.

**Abstract:** The present study presents some concerns about the theme of gender violence, particularly in the educational sphere, as well as a reflection on the subject, which must be exposed and problematized, whether by students and/or professionals inserted in the school environment. This time, the objective is to carry out a discussion on the theme, taking into account the school space, a place where social relations and interactions between students and workers permeate; educators; families and the school community. It is also intended to provide a reflection in order to seek a deeper analysis of how this violence happens within the school environment, particularly when the concept of gender becomes the center of/in the analysis. Despite first impressions, it is clear that common sense “defends” that the school has a decisive role in the awareness process in order to build a just, egalitarian and fraternal society. And, son-

1 Mestranda em Educação-PPGE-UERR/IFRR. Especialista em LIBRAS- UNINTER. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física-IFRR.

2 Mestranda em Educação-PPGE-UERR/IFRR. Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Ensino de Geografia. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior-FARES. Graduada em Geografia pela Faculdade Integradas de Ariquemes-FIAR.

3 Doutora em Educação em Ciências e Matemática – UFMT; Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR.

4 Mestranda em Educação-PPGE-UERR/IFRR. Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Educação para Saúde e Especialista em Psicologia do Trânsito. Graduada em Letras pelo Centro Universitário do Maranhão – CEUMA. Graduada em Psicologia pela Faculdade Cathedral.



in-law issues are no different. However, there is a predominance of sexist, sexist and misogynist thinking, which makes it difficult to build a relationship of gender equity, both at a social and educational level.

**Keywords:** Gender. Preconception. Violence.

## INTRODUÇÃO

Com o escopo de trazer um breve estudo sobre o cenário das questões de gênero a partir da categoria violência de gênero no ambiente educacional. Para isso, busca-se trazer uma breve reflexão para as diferentes relações sociais dentro do contexto escolar. Neste compartilhamento de saberes próprios da escola, pode-se observar desde agressões físicas, até as mais sutis como o preconceito, a desvalorização do trabalho feminino e a imposição do poder, sendo tais comportamentos definidores das desigualdades de gênero.

No presente trabalho, nós nos ateremos à violência de gênero, a qual ainda é velada no ambiente escolar, devido à construção histórica, social e cultural da sociedade, que é arraigada pelas relações de poder, pelo machismo, sexismo e pelo moralismo. Trazemos proposições e reflexões acerca das estratégias de enfrentamento a essas práticas violentas perpetradas na sociedade contemporânea, na qual o espaço escolar se torna o ambiente propício para manifestação da violência.

Deste modo, a violência de gênero é vista como um problema de saúde pública, sendo uma das maiores causas do adoecimento, principalmente de mulheres e demais integrantes das famílias que vivenciam esta problemática. Essa temática tem recebido intenso enfoque e repercussão nos mais diferentes discursos da atualidade, seja da política, da filosofia, da psicologia, da antropologia, da sociologia, da justiça ou mesmo da religião e do senso comum. As reflexões conceituais sobre tal tema são diversas e, frequentemente, as definições são associadas a conceitos como poder, força, autoridade ou dominação, sem, necessariamente, abordar especificidades históricas e culturais da construção do fenômeno da violência (ANJOS, 2003; ARENDT, 2009; PIVA, SEVEREO, & DARIANO, 2007).

Em vista disso, podemos dizer que a violência de gênero representa um retrocesso para a sociedade, pois uma sociedade caracterizada por esse alto índice de violência mais próxima dos tempos primitivos está se afastando para um futuro, onde as diferenças entre homens e mulheres serão limitadas.

## A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Atualmente os estudos e as pesquisas referentes à violência de gênero têm sido aos poucos inseridos no contexto de conhecimento da sociedade, embora sejam escassas as pesquisas para consolidar conhecimentos tão abrangentes com referência a este tema, principalmente quando está presente no ambiente escolar. Neste apresentam-se vários tipos de conflitos como: reconhecimento da identidade, homossexualidade, *bullying*, entre outros (LOPES, 2005).



Nas palavras de Muller (2017, p. 67): “A violência é aquilo que não consegue falar, mas consegue ao menos dar um grito”. Esta afirmação nos leva a olhar para a escola a partir da educação legitimada na obra, *Pedagogia da Autonomia*, de Freire (2000), onde vemos a necessidade de construção de uma educação dialógica. Pensar na educação parece-nos dar o real valor que a escuta e o diálogo possuem dentro desse processo, a construção de um ser político e democrático.

Diante da necessidade imanente de conceituarmos violência, nos utilizamos da abordagem de Chauí (2019) que afirma ser tudo aquilo que se utiliza da força para ir contra a natureza de um ser vivo, desnaturalizando-o, pois age contra a sua espontaneidade, sua vontade e liberdade.

Respeitando o direcionamento desta pesquisa faz-se igualmente importante buscar, ainda que de forma sucinta, o conceito de gênero. Sendo assim, nos utilizamos do conceito de Butler (2015) quando ao distinguir sexo de gênero, afirma que gênero é uma construção social que traz significados sobre os corpos, esclarecendo que as diferenças existentes entre estes não são naturalmente determinadas.

A falta de conhecimento e discussão sobre gênero (relações de gênero), deixa uma lacuna de entendimento substancial para a efetivação de medidas que erradiquem e/ou visem diminuir a violência. Segundo Abramovay et. al. (2019) a violência pode se destacar através dos olhares e posicionamentos quanto ao gênero, idade, etnia e classe social, sendo estes vítimas ou agentes desta, pois a palavra gênero é o foco centralizador de nossa discussão, ao observarmos que a violência de gênero tem se mostrado ao longo da história em seus territórios físico, psicológico e simbólico. Muller (2017) nos fala sobre a educação não se limitar ao ensino dos fatos, mas deve constar como promotora do ensino da não violência, precisando para tanto estar alicerçada no terreno da não violência.

Desta forma, a presença da violência deixa clara a falta de liberdade de expressão presente no meio social, atuante através do *bullying* que se configura como um leque de violências discriminadas como: insultos, discriminação, exclusão, agressões físicas, dentre outros. Fazendo-se necessário compreender que existem várias causas de violências desencadeadas por conflitos cada vez mais massificados, envolvendo gênero. Estes muitas vezes não se permitem resolver de forma pacífica, e a relação de conflito existente é determinado pela força, poder, seja ele através da linguagem verbal, agressão física ou psicológica.

### **A violência de gênero no ambiente educacional**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil (2018) observa ser a educação um instrumento de criação e promoção de uma cultura universalista dos direitos humanos visando: Fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade; praticar a tolerância, o respeito pela diversidade cultural e de gênero e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e linguísticos; a capacidade de todos participarem efetivamente em uma sociedade livre.

Discutir a violência de gênero nas escolas é uma proposição absolutamente necessária



e oportuna, pois por meio dela se deseja desenvolver atitudes críticas dos alunos em relação à naturalização e banalizar a violência, em todas as suas formas. Isso, visto que a educação deve formar integralmente as pessoas, estimular sua capacidade de crítica, criatividade e participação, de acordo com Torner:

Considera-se que a educação deve formar [...] indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta (TORNET, 2006, p. 15).

Nesse sentido, a reflexão deve ser estimulada para que as pessoas possam compreender o impacto ético e político das diferentes posições sobre o assunto, para que possam estabelecer seus próprios pontos de vista neste debate de forma que:

[...] busca-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política (CARRARA, 2009, p.16).

No entanto, é preciso ir além da mera tolerância às diferenças. A promoção da igualdade de gênero deve ser incentivada para eliminar todas as formas de discriminação. Para tanto, é necessário garantir que meninos e meninas tenham oportunidades iguais em todos os níveis de ensino e reduzir a evasão do sexo feminino (CEDAW, 2000).

Falar em violência de gênero é desafiador com a sociedade de constantes mudanças, porém a discriminação, a exclusão e opressão de colocar padrões na sociedade definindo como devem ser as pessoas, geram conflitos seja pela falta de conhecimentos, empatia ou indiferença. Dessa forma o ambiente escolar se torna um espaço caracterizado por muitos para manifestações de agressões presentes nas relações interpessoais, agregadas a alfinetar as características físicas, corporais e comportamentais do grupo de indivíduos que fazem parte do contexto escolar de determinada unidade educacional. Tendo assim como uma das formas de manifestar a violência de gênero, o *bullying* (MEYER, 2009).

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

A violência de gênero está agregada a diversas maneiras de violência merecendo atenção relevante para a sociedade reconhecer alguns atos que ferem o convívio social, o que torna preocupante a presença da violência a nível de dispor de lei para garantir o respeito a si e ao outro, principalmente quando se trata do ambiente escolar. Como explica Meyer





A escola continua sendo um espaço importante para observar e discutir articulações entre corpo, gênero e sexualidade do ponto de vista das relações de poder. Caberia então perguntar, por exemplo: em que medida normas de comportamento e práticas corporais vigentes no espaço escolar estão implicadas na produção de diferenças e desigualdades de gênero potencialmente violentas? (MEYER, 2009, p.226).

Conforme Meyer (2009), o ambiente escolar é o espaço para conhecimentos individuais, coletivos formando experiências sociais pautadas em condutas e decisões que possam contribuir com o meio social mais humano, possibilitando a participação das famílias, da comunidade escolar e demais pessoas que são excluídas e vítimas da violência de gênero, por meio de vários atos como o *bullying*, que necessita de leis para normatizar comportamentos humanos.

### **Implicações normativa e a orientação pedagógica quanto à ideologia de gênero nas escolas estaduais de Roraima**

Com a realidade de vários entendimentos diferentes quanto à ideologia de gênero interpretada pela sociedade, estamos vivendo um momento de conflitos de conhecimentos sobre o mesmo e sua existência dentro do ambiente escolar, principalmente no que tange à prática pedagógica do professor. Assim, vários estados e municípios se alicerçam de competências do conselho estadual de educação, competência da secretaria de educação e de leis em suas esferas municipais e estaduais para que não se permita a ideologia de gênero nas unidades públicas e até mesmo privadas, como componentes curriculares a serem abordados nas unidades escolares.

Como aponta na lei estadual de Roraima de nº 1245, desde de 02 de Fevereiro de 2018 (RORAIMA, 2018), que normativa a proibição de qualquer atividade pedagógica que intentam a apresentar conhecimentos sobre conceitos da ideologia de gênero na grade curricular em qualquer escola, seja ela privada ou pública, tendo principalmente aos servidores públicos sanções penais, determinando as funções do professor em exercício e colocando como definição da ideologia de gênero, conforme descrito no art. 2º (lei 1245/18). Considera-se, para efeito desta Lei, como ideologia de gênero, aquela segundo a qual, os dois sexos, masculino e feminino, são considerados construções culturais e sociais. Deixando claro que servidores no exercício de sua função tenham a proibição da atividade voltada a ideologia de gênero. E que se, de forma direta ou indireta, exercer uso deste conceito, terá suas consequências amparadas no código de ética funcional e lei específica do servidor público do Estado de Roraima, como afirma:

Art. 7º Os servidores públicos que transgredirem o disposto nesta Lei estarão sujeitos às sanções e às penalidades previstas no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos, e as do Art. 114 da Lei 053/01 que trata sobre a responsabilidade do servidor no exercício irregular das suas funções no âmbito Estadual. (RORAIMA, 2001).

Diante desta realidade, Lopes (2005) mostra o quanto ignorar a ideologia de gênero torna a sociedade refém, incapaz e com sentimento de culpa. Muitos alunos vivenciam a ausência



do reconhecimento da ideologia de gênero no ambiente escolar, não têm suas necessidades humanas atendidas, o que pode ter como consequência o complexo de inferioridade muitas vezes refletido no comportamento dos alunos. Desta forma, coloca o professor numa prática pedagógica limitada à grade curricular conforme Art. 4º (RORAIMA, 2018) que afirma ser a Secretaria Estadual de Educação a responsável por promover a

[...] realização de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública, abertos à comunidade escolar, a fim de informar e conscientizar os educadores, os estudantes e seus pais ou responsáveis, sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere à ideologia de gênero.

Assim, no Estado de Roraima por meio da Lei 1245/18, deixa claro o preconceito e a proibição no ambiente escolar e por servidores públicos do ensino que rege ideologia de gênero. E o que terá possibilidade de ser conhecimento em prol da ideologia de gênero, cabe à Secretaria de Educação promover os conhecimentos que o professor poderá abordar acerca da orientação da ideologia de gênero. Deixando de fora, sem voz e sem vez qualquer participação ou conhecimento da família enquanto membro da sociedade escolar.

Araújo (2019a) cita em matéria feita ao G1, que existe uma Lei Estadual nº1.245/18 que proíbe discussões sobre ideologia de gênero nas escolas. Esta, em tese alerta aos docentes, de que estes sofrerão sanções caso a desrespeitem. Isto nos faz refletir sobre o que Muller (2017) nos diz sobre a necessidade de termos uma lei promotora de justiça, precisando para tal que não sustente injustiças. A exemplo da realidade na cidade de Boa Vista, onde a violência se mostra clara ao observarmos a ação do silenciamento sobre o outro e partindo dessa premissa citamos um fato evidenciado em julho de 2019. Neste, professores da Escola Estadual Gonçalves Dias, tiveram seus alunos proibidos de usar o termo gênero no projeto *show* de talentos. A matéria esclarece ainda que o tema do *show*, *A arte não define gêneros*, havia sido escolhido pelos próprios alunos através de debates promovidos durante as aulas. Professores e alunos relataram que pais compareceram à escola questionando o nome do evento, embora tenham surgido justificativas por parte administrativa da escola e a Secretaria de Educação tenha se pronunciado sobre a não proibição da palavra gênero. A matéria jornalística esclarece também que a Lei Estadual nº1.245/18 havia sido usada como argumento para a mudança do tema da feira de talentos. Conforme a mesma, a Lei Estadual nº1.245/18 foi sancionada no governo de Suely Campos em 2018, proibindo as discussões sobre “ideologia de gênero” (ARAÚJO, 2019b).

O cancelamento do evento fez com que o corpo discente realizasse um protesto de forma pacífica: meninos vestiram-se com a cor rosa e as meninas com a cor azul. Este tinha o objetivo de propor uma reflexão à comunidade escolar. Para Muller (2017, p.36), ter o direito de se expressar negado é a negação da própria autonomia, da vida: “Silenciar o outro já é um ato de violência, pois negar o direito à expressão é negar o direito à vida”.

Lopes (2005) diz que muitas famílias enfrentam problemas para encarar a sociedade de igual por igual, sendo afetadas por meio de sua autoestima, da presença do sentimento de medo e da vergonha, levando-os a aceitar os maus tratos e as indiferenças sociais manifestadas por meio do *bullying* como um ato ‘comum’ na sociedade. Colocando essas famílias no contexto escolar como um povo oprimido e excluídos que terminam aceitando essa posição na sociedade. Onde



a lei estadual reforça essa realidade ao limitar que a manifestação cultural só pode ocorrer entre sexo masculino e feminino como os únicos reconhecidamente capazes de se posicionar. A lei estadual abrange de forma diversificada várias maneiras de manifestar violências, pois como cita dois sexos masculino e feminino, tendo as características físicas e comportamentais presentes no ambiente escolar como forma de discriminação. E tendo outras violências vivenciadas no dia a dia como *bullying*, o qual o professor deve trabalhar assuntos relevantes a evitar a presença do mesmo, o que deixa-o, amarrado com relação a lei estadual, pois não pode nem se quer falar sob orientação pedagógica que envolve ideologia de gênero, sendo que este mesmo assunto é o condutor de vários conflitos e práticas de *bullying* no contexto escolar.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem por objetivo contribuir com conhecimentos relevantes sobre ideologia de gênero e ao mesmo tempo trazer este enfoque para dentro das escolas, em vista que atualmente ainda existem uma grande negatividade e bloqueio quanto a aceitação na busca de uma identidade livre. Em suma, a dada pesquisa constou de procedimentos bibliográficos que para Gil (2008) desenvolvem-se com base em material já elaborado, constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos. Com finalidade analítica para uma melhor compreensão sobre as concepções contextualizadoras referente à temática envolvendo a violência de gênero, e como a mesma se manifesta no ambiente escolar: algumas inquietações. Desta maneira a pesquisa utilizou-se de recursos materiais como: livros, artigos científicos, reportagens on-line e material disponível em meio eletrônico. Sendo a mesma, de caráter qualitativo pois de acordo com Triviños (2019) este método trabalha os dados buscando seu significado, tendo como alicerce a percepção do fenômeno dentro do seu contexto.

Diante disto, a pesquisa tem como um dos fundamentos a discussão sobre o evento escolar intitulado, *A arte não define gêneros* promovido anualmente pela Escola Estadual Gonçalves Dias, apontados aos fundamentos legais de âmbito estadual, que conforme (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) pesquisa é documental, por ser um recurso fundamentado em diversas registros bibliográficos como leis, que ajudam a compreender uma determinada interpretação e normatização para determinadas situações existente que necessitam de amparo jurídico. Alcançando, assim os conhecimentos que respondem aos questionamentos existentes acerca do objeto de estudo abordado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a realidade da sociedade brasileira com relação ao crescimento vertiginoso do feminicídio em nossa sociedade, pontuando ainda o Estado de Roraima com um aumento de 150% em seus casos (LOBATO, 2021), pode-se conjecturar que a falta de discussão sobre as relações de gênero configura um dos elementos responsáveis pelo crescimento da violência.

Essas discussões para tanto, requerem uma maior precisão em desvelar o ambiente de trabalho, ultrapassando a discussão de forma reducionista, buscando constante aprimoramento



intelectual e ao mesmo tempo elevando a um pensamento necessário para o processo educacional. Considerando assim a realidade da sociedade brasileira, em que é importante entender que o debate sobre o papel do gênero deve existir cada vez mais no setor educacional a partir de poder fazer a diferença na resolução de problemas, no conjunto de comportamentos, atitudes, expectativas, valores e estereótipos relacionados ao papel do homem e da mulher na sociedade atual.

Sabemos que não podemos viver em uma sociedade patriarcal, nem tão pouco precisamos inculcar a ideia de uma sociedade matriarcal, mas precisamos sim de uma sociedade imparcial, onde todos sejamos sujeitos de direitos iguais sem distinção de sexo, raça, cor ou orientação sexual.

No entanto, fica entendido com esse dinamismo dos debates teóricos sobre tal conceito como emblemático da importância do referido campo de estudo e da urgência por mudanças e ressignificações das dimensões de gênero presentes em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Coord.). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. (2005). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>> Acesso em: 10 junho 2019.

ANJOS, E. E. (2003). **A banalização da violência e a contemporaneidade**. In T. Camacho (Ed.), *Ensaio sobre violência* (pp. 61-82). Vitória: Edufes.

ARAÚJO, Fabrício. **Professores são proibidos de usar termo ‘gênero’ em show de talentos de escola em RR**. G1 RR - Boa Vista. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/07/09/professores-sao-proibidos-de-usar-termo-genero-em-show-de-talentos-de-escola-em-rr.ghtml>>. Acesso em julho de 2021.

ARAÚJO, Fabrício; BARBOSA, Pedro. **Alunas usam azul e alunos rosa contra veto a termo ‘gênero’ em evento de escola em RR**. G1 RR - Boa Vista. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/07/10/alunas-usam-azul-e-alunos-rosa-contraveto-a-termo-genero-em-evento-de-escola-em-rr.ghtml>>. Acesso em julho de 2021.

ARENDT, H. (2009). **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Original publicado em 1970).

BRASIL Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Programa de Combate à Intimidação Sistemática ( **Bullying** ). Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 07 de julho de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) Ministério dos Direitos Humanos**. Brasília, 3ª reimpressão, simplificada, 2018.

BUTLER, J. (2015). **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.



CARRARA, S. **Educação, Diferença, Desigualdade e Diversidade**. In: BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. (orgs). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

CEDAW, Pequim e os objetivos de desenvolvimento do milênio – ODM. **Rumo à igualdade de gênero**, 2000.

CHAUÍ, MARILENA. **Sobre a violência**. São Paulo: Editora Autêntica, 2019.  
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.  
GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

LOBATO, Alicia. (2021). **A violência contra a mulher e o racismo**. Amazônia Real. Disponível em: <<https://amazoniareal.com.br/roraima-tem-aumento-de-150-nos-feminicidios/>>. Acesso em: 20 de agosto 2021.

MEYER. Dagmar E. Estermann. **Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. 1. ed. Brasília, D. F : SECAD : Unesco, 2009. 455 p. (Educação para todos, 32).

MULLER, Jean-Marie. **Não Violência na Educação**. São Paulo: Palas Athenas, 2017.  
LOPES NETO, Aramis A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 81, n. 5, nov. 2005.

PIVA, A., SEVERO, A., & DARIANO, J. (2007). Poder e violência – formas de subjetivação e de dessubjetivação. *Contemporânea – Psicanálise e Transdisciplinaridade*, 2, 63-77.

RORAIMA. **Lei 1245/18**. Proibição de atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero na grade curricular das Escolas Estaduais públicas e privadas do Estado de Roraima, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/2018/1245>. Acesso em 04 de julho de 2021.

RORAIMA. **Lei 053/2001**. Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Estado de Roraima e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/LeisComplementaresEstaduais/2001> Acessado em 05 de julho 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

TORNET, Ivo. *Educação e formação humana*. In: **Revista UNIOESTE**. Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, 2006.



## A ESCOLA INDÍGENA, AULAS REMOTAS EM TERRITÓRIOS REMOTOS: Quais possibilidades em Roraima?

## LA ESCUELA INDÍGENA, CLASES REMOTAS EN TERRITORIOS REMOTOS: ¿Qué posibilidades en Roraima?

SILVA, Jonilde Lima da/UERR<sup>1</sup>  
prof.limadasilva@gmail.com

TARGINO, Emerson Daniel de Souza /UERR<sup>2</sup>  
emersontargino2011@gmail.com

CAMARGO, Leila Maria /UERR<sup>3</sup>  
apolium522@hotmail.com

**Resumo:** O trabalho trata do atendimento educacional possível que está sendo feito pelos professores indígenas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal indígena, nesse período de pandemia e ensino remoto. O isolamento social provocou grandes transformações e mudanças para os professores, e no caso dos indígenas, a situação de atendimento aos alunos que já era problemática, aprofundou ainda mais as desigualdades educacionais. Os dados aqui apresentados são resultantes de um levantamento realizado nos meses de junho e julho de ano 2021, junto aos professores indígenas de uma escola municipal buscando verificar essa realidade por eles vivenciada. É um estudo de caso com abordagem qualitativa, com o método indutivo. O levantamento e análise da realidade evidenciou o abismo educacional vivenciado pelas populações indígenas no que trata a educação e a ausência de políticas públicas mais efetivas no que trata a oferta de insumos básicos para os professores realizarem suas atividades rotineiras, a citar, a precária e ausência de tecnologias nas escolas para dar suporte ao trabalho dos docentes. Ao mesmo tempo em que evidencia o compromisso e esforço destes profissionais da educação, que fazem uso dos seus recursos disponíveis para fazer chegar o material didático e atividades aos alunos que se encontram sem acesso as escolas e a tecnologia.

**Palavras-Chave:** Escola indígena. Aulas remotos. Possibilidades. Roraima.

**Resumen:** El trabajo aborda la posible asistencia educativa que están brindando los maestros indígenas que laboran en los primeros años de la escuela primaria en una escuela municipal indígena, durante este período de pandemia y enseñanza remota. El aislamiento social provocó grandes transformaciones y cambios para los docentes, y en el caso de los indígenas, la situación de atención a los estudiantes, que ya era problemática, profundizó aún más las desigualdades educativas. Los datos aquí presentados son el resultado de una encuesta realizada en junio y julio, con maestros indígenas de una escuela municipal, buscando verificar esta realidad que viven. Es un estudio de caso con enfoque cualitativo, con el método inductivo. El relevamiento y análisis de la realidad destacó el abismo educativo que viven las poblaciones indígenas en materia de educación y la ausencia de políticas públicas más efectivas, en cuanto a la provisión de insumos básicos para que los docentes realicen sus actividades rutinarias, a saber, la precariedad y falta

1 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009). Especialista em Educação na Cultura Digital pela UFRR (2015) e, em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Unyleya (2020). Professor dos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista/RR e Mestrando em Educação pela UERR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6591-8427>

2 Bolsista da CAPES, Mestrando acadêmico em Educação- UERR, Graduado em Pedagogia pela UEA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9843-3511>

3 Doutora em Educação: Currículo. Profª. da Universidade do Estado de Roraima. Pós-doutora pela UFPA/PRO-CAD AMAZÔNIA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1164247528627171>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3920-4943>.



de tecnologías en las escuelas. para apoyar el trabajo de los profesores. Al mismo tiempo, destaca el compromiso y esfuerzo de estos profesionales de la educación, que aprovechan los recursos disponibles para brindar materiales y actividades didácticas a los estudiantes que se encuentran sin acceso a las escuelas y la tecnología.

**Palabras clave:** Escuela indígena. Clases remotas. Posibilidades. Roraima

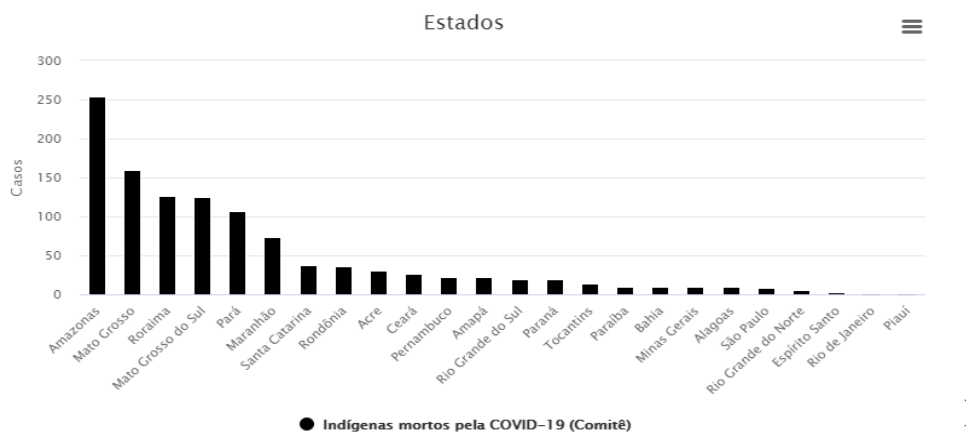
## INTRODUÇÃO

O texto trata do impacto da COVID-19 na vida dos professores(as), dos estudantes, das rotinas e da vida escolar frente ao isolamento social e quarentena. A escola que se caracteriza como um espaço de interação social, viu-se em uma situação nunca vivenciada que forçou o distanciamento social de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Para os povos indígenas e os professores indígenas, que têm na vivência comunitária e nas rotinas coletivas o desenrolar de toda vida cotidiana, o impacto do isolamento social trouxe consequências imprevisíveis; além de atingir fortemente a comunidade e que levou à morte de muitos indígenas, também impactou de forma significativa toda vida escolar.

Segundo os dados do APIB- Articulação dos Povos Indígenas do Brasil<sup>4</sup>, de agosto de 2021:

**Figura 1:** Gráfico por estado de óbitos indígenas pela COVID-19 (até 27 de agosto de 2021)



**Fonte:** Dados Covid 19 | Emergência Indígena (apiboficial.org)

A população indígena no Brasil soma-se a 58.599 indígenas infectados, entre diferentes etnias/povos, com 1.190 óbitos. Roraima está no terceiro lugar com 126 óbitos, com maior incidência no povo Macuxi com 26 mortos.

O trabalho vem neste sentido, de levantar reflexões a respeito das implicações que a pandemia fez emergir: a desigualdade educacional e social desconhecida e/ou ignorada por grande parte da população. Tal fato revela o abismo existente no que trata ao cumprimento do dever do Estado com a educação escolar pública, em especial a indígena, mediante, entre

<sup>4</sup> A Apib é uma instância de referência nacional do movimento indígena no Brasil, criada de baixo para cima. Ela aglutina nossas organizações regionais indígenas e nasceu com o propósito de fortalecer a união de nossos povos, a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas do país.



outros, a oferta de insumos básicos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conforme preceituado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96, no Direito à Educação e do Dever de Educar.

O artigo busca pautar a questão, em especial no que trata a educação escolar indígena. O texto está assim estruturado: inicialmente situamos o impacto da pandemia no contexto escolar em Roraima, com destaque para as escolas indígenas. Em um segundo tópico discutimos a questão das aulas remotas em territórios remotos e, num terceiro tópico, apresentamos alguns dados coletados em nosso estudo sobre a realidade no chão de uma escola indígena localizada nas Terras Indígenas de São Marcos.

## **2 A CHEGADA DA PANDEMIA EM RORAIMA E OS IMPACTOS SOBRE A COMUNIDADE ESCOLAR: SITUANDO O CONTEXTO EM DISCUSSÃO**

A COVID-19 que é a nomeação de uma família de vírus que causam infecções respiratórias, o SARS-CoV-2, foi inicialmente detectada no ano de 2019, na cidade de Wuham na China (OMS, 2019). A pandemia rapidamente se alastrou por cinco continentes, chegando ao Brasil três meses depois de sua descoberta e com o primeiro caso no mês de março, conforme o comunicado do Ministério da Saúde através da Portaria nº 356, de 11 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Em Roraima de acordo com a secretaria de comunicação do governo estadual, os dois primeiros casos de coronavírus foram registrados no dia 21 de março de 2020 e no dia seguinte o governo estadual através do Decreto Nº 28635-E de 22/03/2020, declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado de Roraima. A partir desta data também houve a suspensão das aulas presenciais. Também a prefeitura municipal de Boa Vista através do Decreto n.º 033 de 16 de março de 2020, já havia interrompido as aulas de todas as unidades de ensino e creches, e recomendou a suspensão das aulas de ensino particulares da capital. Também determinou que a população evitasse locais fechados, bares, restaurantes, praças de alimentação, cinemas, museus, shoppings, teatro, academias e eventos esportivos, que deveriam adotar medidas de higienização e de condutas que pudessem mitigar os possíveis contágios.

Diante dos decretos de combate a pandemia, noção da vida cotidiana e as interações sociais foram totalmente modificadas como: viagens adiadas, projetos provisoriamente suspensos, regimes de trabalhos modificados e interações físicas impedidas, causando assim uma brusca mudança de comportamento do indivíduo até então não vivenciada, passando a buscar meios para mante-se em contato e interação com outros. A vida parece ter entrado em suspensão.

Da ficção a realidade, a vida passou a ser vivenciada de forma remota e por meio da comunicação via “*internet*”. As pessoas passaram a se comunicar, trabalhar, comprar, estudar e fazer outros serviços através de recursos digitais online, que segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), no final de 2020 o Brasil contava com 234,07 milhões de acessos móveis. Em termos comparativos com dezembro de 2019, houve aumento de 7,39 milhões de acessos, o equivalente a 3,26%.

No que diz respeito à Educação, a crise causada pela COVID-19 resultou no encerramento





das aulas em escolas e em universidades, afetando em média 90% dos estudantes do mundo, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020). Assim como as demais escolas da rede municipal de Boa Vista, as de educação indígena municipal também tiveram que interromper as suas atividades presenciais por conta de tais medidas restritivas.

No intuito de orientar as famílias, no período pandêmico, e promover o direcionamento das atividades pedagógicas para seus filhos no ambiente domiciliar, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) lançou o projeto “Boa Vista — Aprendendo em Casa BV”, com atividades específicas para cada modalidade de ensino (educação infantil, especial, ensino fundamental e indígena), atrelado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que determina dentre suas competências, a utilização da tecnologia e em especial nos anos iniciais do ensino fundamental com objetivo de orientar os alunos a usufruir.

Segundo o Mapa para a Cooperação Digital do Secretário-Geral da ONU, lançado em junho de 2020, enfatiza o papel crucial da tecnologia digital no mundo durante e após a pandemia. A pandemia de COVID-19 tem lembrado o mundo sobre a importância da “internet” como uma janela para a educação, o acesso à informação, saúde, cultura e a inúmeros outros aspectos da vida diária. (UNESCO, 2020). Deste modo, ao analisarmos o sistema educacional público no Brasil, ficou evidente as desigualdades educacionais. O caso das escolas indígenas e dos professores indígenas é ilustrativo neste sentido e o ensino à distância via remota se mostrou inviável para muitos alunos indígenas com acesso limitado à “internet” e recursos digitais, em grande parte das comunidades indígenas do município.

No Estado de Roraima, grande das escolas indígenas são pulverizadas ao longo do território e estão em áreas remotas. Mesmo aquelas localizadas próximas aos centros urbanos, enfrentam dificuldades também no que trata a oferta de insumos básico que deem condições dos professores (as). Mas, o maior desafio enfrentado, na nossa percepção, está relacionado ao isolamento social e ao atendimento educacional “virtual” visto que um dos princípios da Educação e Escolar Indígena é a educação comunitária. Faz parte da cultura e tradição dos povos indígenas, a vivência comunitária e a educação escolar indígena são feitas a partir de partilhas, das tradições e da língua de um povo que compartilham dos seus saberes, mantendo vivos seus costumes, assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — 9.394/1996), em seus artigos 32 e 78.

### 3 AULAS REMOTAS EM TERRITÓRIOS REMOTOS EM RORAIMA

De acordo com Silva (1980), Roraima é o Estado brasileiro que tem como características uma das maiores populações indígenas do Brasil, logo o município de Boa Vista está cercado por terras indígenas demarcadas que são 1 447,35 km<sup>2</sup> de áreas o que corresponde a 25,33% do território total, onde se dividem em dezesseis comunidades que na sua grande maioria estar a margem do rio Uraricoera na terra indígena São Marcos.

No Estado de Roraima, de acordo com o Censo Escolar de 2019, das 565 escolas rurais registradas, 400 são classificadas como escolas indígenas, representando 70,8% delas. Ao todo 254 escolas pertencem a Rede Estadual, 145 a Rede Municipal e 01 a Rede Privada. Para um



estado territorialmente extenso, os desafios aumentam ainda mais, pois em muitas comunidades só se chega por meio de barcos ou avião, como é o caso das 32 comunidades localizadas em terras Yanomami.

A quantidade de escolas indígenas se torna pequena quando observamos à quantidade de comunidades indígenas existente no estado. De acordo com os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE (2020), estima-se que das 7.103 localidades indígenas no território brasileiro, 587 estão localizadas no Estado de Roraima. Outro dado importante é que entre os 10 municípios no Brasil com maior número de localidades indígenas, dois estão no estado: Alto alegre, se constituindo o segundo município com maior índice com 149 e Uiramutã com 91. Ainda temos municípios em Roraima que não são atendidos com escolas indígenas, no caso da comunidade Maruwai, município de Pacaraima, na Terra Indígena de São Marcos.

Em vista do acima mencionado, muitas comunidades acabam se reunindo para construir suas próprias escolas, pois se cansaram de esperar pelo poder público, como é o caso desta comunidade do Maruwai, onde os alunos estudam em “Malocão<sup>5</sup>”, visto que a escola mais próxima fica a 150 km da capital de Boa Vista e a 150 km da cidade de Pacaraima.

A precária estrutura física ocasiona outro grande problema, impacta fortemente as condições de trabalho dos professores (as) e, a ausência de um apoio pedagógico por parte das secretarias de educação, é outro fato problemático, como relata Jeans da Silva, da etnia Makuxi, de 43 anos e morador da comunidade Maruwai, em entrevista publicada no site do jornal Brasil de Fato, em outubro de 2020, intitulada “Roraima: abandonados pelo governo, indígenas decidem construir sua própria escola”. Diz o Jeans:

Dessa maneira não vamos avançar com a educação, não vamos ter educação de qualidade que nós tanto esperamos e sonhamos. Atualmente a nossa escola está abandonada pelo Estado, pelo Município e pela União. Não temos materiais didáticos, não temos materiais de secretaria, não temos espaços físicos. As escolas das comunidades são construídas com cobertura de palha. O Malocão feito pela comunidade para fazer suas reuniões é aproveitado como sala de aula.

As dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas são muitas e foram aumentadas, principalmente no período da pandemia, quando se trata do uso da tecnologia e em especial conexão com a “internet”. De acordo com dados do Censo da Educação Básica 2020, Roraima está entre os seis estados que têm os menores índices de conectividades nas escolas do país. Nesse sentido os que mais sofrem com os baixos índices de conexão de “internet” são as escolas indígenas, pois estão longe dos centros urbanos e com difícil acesso.

A foto abaixo é ilustrativa e traduz bem a realidade da educação escolar indígena no estado. A foto viralizou nas redes sociais e foi motivo de reportagem em vários meios de comunicação, em agosto de 2020, como no Diário de Pernambuco, intitulada “Em Roraima, professor percorre 30 km e atravessa igarapé para entregar atividades aos alunos<sup>6</sup>”. A foto é o

5 O termo Malocão, de acordo com Nascimento e Carvalho (2010) é usado para denomina “construção indígena em forma de cone coberto de palha de buritizeiros, usado para reuniões e outros eventos sociais”.

6 Reportagem publicada no Jornal Diário de Pernambuco em 20/08/2020. Disponível em: <https://www.diario-depernambuco.com.br/noticia/brasil/2020/08/em-roraima-professor-percorre-30-km-e-atraversa-igarape-para-entregar.html>. Acesso em 19/08/2021



retrato das dificuldades e desafios vividos por muitos professores (as) indígenas de Roraima para fazerem chegar as atividades aos seus alunos, em tempos de pandemia e isolamento social.

**Figura 2:** Deslocamento do professor a escola.



**Fonte:** Reprodução/Instagram/Glycy-a- jornal online Diário de Pernambuco

A foto é significativa para representar o que chamamos de “ensino remoto” em territórios remotos.

#### 4 ENSINO REMOTO EM TERRITORIO REMOTO

Neste contexto pandêmico foram adotados como medidas de retorno às atividades educacionais a modalidade de “aulas remotas”, que diferencia da ideia da educação em Educação a Distância – EaD, já que a mesma possui a dinâmica de ofertar autonomia em relação aos horários das atividades pedagógicas. O modelo de aulas remotas se caracteriza de forma sincrônica, com a presença do discente e docente, em tempo real, através de vídeos chamadas em salas virtuais.

Diante disso, este novo modelo de educação requer a necessidade de materiais necessários como computador ou instrumento que tenha acesso à “internet”, o que evidenciou ainda, mas a desigualdade tecnologia no território brasileiro. Consequentemente, adotamos o termo “territórios remotos” em vista das distâncias entre os discentes e docentes que já era comum no cotidiano anterior a pandemia.

Alguns profissionais se deslocaram de suas residências para entregar atividades impressas nas habitações dos alunos devido ao contexto como a falta de estrutura e materiais mínimos para o desenvolvimento das aulas, tanto por parte docente e discentes. Estes profissionais enfrentaram longos percursos, entre estradas a travessia de rios e igarapés.

Como visto, os desafios da educação escolar vão além da questão formativa dos profissionais, mas também, da ausência de políticas públicas mais efetivas, que de fato, garantam os direitos preconizados na Constituição Federal do Brasil de 1988 e também presentes na LDB de 1996 a respeito do Direito à Educação e do Dever de Educar, no que trata também ao princípio da razoabilidade. Está no Art. 4º que:” O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante” [...].

Também no mesmo artigo está recomendado a existência de “IX. Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos, indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (CARNEIRO, 2012, p. 62).



**Imagem 3:** Professor em seu novo território educacional



Fonte: <https://boavista.rr.gov.br/noticias/2021/03/dia-da-escola-rede-municipal-leva-sala-de-aula-para-dentro-da-casa-dos-alunos-durante-pandemia>

A foto anterior foi publicada no *site* da prefeitura municipal de Boa Vista e traz uma reportagem tendo como entrevistada a professora Ana Claudia Gino, que relata seu desafio cotidiano “Esse novo ensino das aulas remotas não é o ideal, mas é o necessário pelo que estamos vivendo. Encaramos isso como uma realidade, fazendo de tudo para que dê certo. Este é o nosso papel como professor” (Professora Ana Claudia, 2021).

Este é um dos muitos relatos de professores (as) que fazem uso de seus computadores, celulares e “*internet*”, usando seus créditos de conexão pessoal. Conforme anunciado no início do artigo, realizamos uma pesquisa em uma escola indígena, para levantarmos dados para as reflexões que aqui fazemos. Trata-se de uma escola municipal que pode ser acessada pela rodovia RR 319, distante a 78 km da capital de Roraima, Boa Vista, a margem direita do rio Uraricoera e a esquerda com o rio Itacutu.

Os dados aqui apresentados foram coletados com a anuência dos professores (as) e gestores, com assinatura do Termo de Anuência. A referida escola oferta as etapas de ensino dos anos iniciais da Educação Infantil e Fundamental, e atende a cerca de 140 alunos das etnias Macuxi, Wapichana e Yanomami, tendo como predominância a etnia Macuxi, o que torna a diversidade cultural e étnica, uma importante característica desta unidade de ensino.

Está localizada em uma comunidade indígena que embora possua serviço de acesso de “*internet*”, este, segundo fomos informados, é bastante precário e limitado e não atende a unidade escolar existente. De acordo com as informações prestadas, a chegada da pandemia resultou em grandes mudanças na rotina. Na escola, conforme nos explicam gestores (as) e os professores (as), inicialmente todo (as) apresentavam dificuldades para o uso e o trabalho com as tecnologias digitais e remotas, mesmo que muitos dos docentes tenham feito algum curso virtual de aprimoramento para uso das tecnologias a serem utilizadas para o ensino remoto.

É uma escola com o corpo docente marcadamente composto por mulheres, e, embora 80% delas tenha celular com acesso à “*internet*” com grupos ativos no aplicativo de mensagens, os mesmos oscilam diariamente. É por meio de seus recursos próprios, que vem tentando se comunicar com seus alunos. De acordo com o relato de uma professora do 1.º ano do ensino fundamental:



Eu não consegui fazer tudo 100%, nesses momentos em que estamos passando por essa pandemia. Fiquei muito triste, pois não tinha acesso à internet na minha casa, mas me esforcei e até que consegui colocar um sinal em casa para ajudar as minhas filhas e também inclusive os meus queridos alunos. E outra dificuldade, foi principalmente a saúde dos meus familiares, na qual me preocupei muito, não dormia, não me alimentava direito, e não conseguia me concentrar bem, e também adoeci, mas mesmo assim eu continuei me esforçando a fazer o atendimento educacional (Professora da turma do 1 ano).

Mesmo com as dificuldades de acesso à “internet” nenhum dos professores, com que conversamos, deixou de utilizar as atividades orientadas pela Secretaria de Educação do Município, como relata uma professora do 2.º do ensino fundamental:

Tem facilitado bastante, é um meio de mantermos contato com os pais e alunos mesmo distante, contribui muito com a aprendizagem das crianças, fazendo com que os mesmos continuem realizando as atividades e revisando o que já estudaram (professora do 2º ano ensino fundamental).

Porém, quando indagamos se os alunos estavam realizando as atividades do projeto observamos que apenas 33% realizam por completo e os restantes parcialmente, demonstrando assim que a maioria dos alunos não tem acesso à “internet”, moram distante da escola e o desinteresse dos pais em buscar atividades impressas pelos gestores da escola para alunos que não tem acesso à “internet” dificultou à execução das atividades.

**Figura 4:** Alunos indígenas realizando as atividades do projeto em impresso.



Fonte: <https://boavista.rr.gov.br/noticias/2021/03/dia-da-escola-rede-municipal-leva-sala-de-aula-para-dentro-da-casa-dos-alunos-durante-pandemia>

A imagem acima, publicada no *site* da prefeitura municipal de Boa Vista, registra momentos de alunos fazendo atividade remota em sua comunidade. Como demonstrado na imagem, a pandemia transformou lares em espaços de educação escolar, o que afetou não apenas professores, mas, uma cadeia de situações a serem enfrentadas no processo de ensino, uma delas e a questão alimentar que para muitos discentes se consolida como uma refeição extra ou a única refeição que teriam em seu dia. Sem essa alimentação propicia ainda mais, a desnutrição alimentar em nosso território brasileiro. É fato que o advento da pandemia causou a alteração das atividades escolares e uma mudança profunda nos olhares dos professores



e alunos indígenas sobre a educação, além de um aumento substancial na aprendizagem da cultura digital.

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O presente texto buscou situar o cenário atual da educação escolas indígenas no estado de Roraima entre as aulas remotas e o território remoto. Procurou pautar a discussão sobre ensino remoto em territórios remotos, trazendo alguns dados coletados sobre a realidade nas escolas indígenas em Roraima frente a ausência de recursos e discutindo o que preconiza a LDB a respeito dos insumos básicos para que os professores (as) possam realizar seus trabalhos

O trabalho procura visibilizar os impactos da pandemia sobre indivíduos e grupos, evidenciando muitas culturas, por conseguinte, muitos sujeitos e muitas relações, mas todos em um mesmo contexto histórico. Essa mudança repentina também chegou às unidades escolares e sua maneira de ensinar, faz com que os professores repensem suas práticas pedagógicas, busque mais conhecimentos no aperfeiçoamento do uso das novas tecnologias, respeitando a cultura em que está inserida.

Por lado, a pesquisa evidenciou a falta de formulações de políticas públicas para implantação das novas tecnológicas nas escolas municipais indígenas, mesmas estas estando próximos aos centros urbanos, pois é necessário agrupar as tecnologias, às metodologias pedagógicas, tornando esse processo dinâmico, fazendo com que os professores e alunos sejam sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, explorem as informações, socializem o saber e construam seus conhecimentos.

Portanto, é indispensável e urgente mudar esse olhar em dizer que todos estão no mesmo barco sobre a educação no período de pandemia, que nas comunidades indígenas e locais mais distantes dos centros urbanos a equidade educacional e tecnológica tem passado bem distante. Por outro lado, os professores indígenas têm de ser reinventados em suas práticas pedagógicas, superados desafios para cumprir com seu papel em meio a uma doença que tirou e está tirando muitas vidas no mundo todo. São reflexões preliminares que consideramos importante neste momento em que o Estado brasileiro corta recursos e insumos para a educação, indo na contramão do que preconiza a LDB, sobre o direito a educação.

## REFERÊNCIAS

ANATEL. **Agência Nacional de Telecomunicações**. Anatel divulga relatório da telefonia móvel relativo a 2020. 19. Abril. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/anatel-divulga-relatorio-da-telefonia-movel-relativo-a-2020>. Acesso em: 22 abril. 2021.

APIB. **Dados da covid 19 – indígena**, disponível em: [www.apiboficial.org](http://www.apiboficial.org), acesso em: 10 de julho de 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano diretor**. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>.



BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Censo da Educação Básica: **Resultado 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 10 abril. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

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

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

BRASIL DE FATO, **Abandonados pelo Governo**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/17/roraima-abandonados-pelo-governo-indigenas-decidem-construir-sua-propria-escola>

CARNEIRO, Moacyr Alvez. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default>

IBGE. **Censo de 2020**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contracovid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas>

OMS. **Organização Mundial da Saúde**. (2020, 5 de abril). Um relatório sobre saúde.

RORAIMA (ESTADO). **Decreto n.º 033 de 16 de março de 2020**. Que dispõe sobre medidas para o enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente do Coronavírus, e dá outras providências. Roraima Legislação: Diário Oficial, Edição N.º. 3672, mar. 2020

RORAIMA (ESTADO). **Decreto N.º 28635-E de 22/03/2020**. Que declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado de Roraima para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (Coronavírus), e dá outras providências. Roraima Legislação: Diário Oficial, Edição N.º. 3690, mar. 2020

SILVA, Orlando Sampaio. **Os Grupos Tribais do Território de Roraima**. Revista de Antropologia. São Paulo, 1980, v. 23. p. 69-89.

UNESCO. **Reafirma a necessidade da Universalidade da Internet em meio a crescentes ameaças**. Paris: Unesco, 17 jul.2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reafirma-necessidade-da-universalidade-da-internet-em-meio-crescentes-ameacas> . Acesso em 11 janeiro. 2021.



## MENINAS ADOLESCENTES VENEZUELANAS NO CONTEXTO ESCOLAR: conhecer para acolher

## CHICAS ADOLESCENTES VENEZOELANAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR: conocer para dar la bienvenida

CADETE, Marileia Vieira (UERR)<sup>1</sup>

marileiavieirakdt@hotmail.com

SILVA, Raimunda Gomes da (UERR)<sup>2</sup>

silvaraimunda@uerr.edu.br

**RESUMO:** O referente artigo visa trazer informações e reflexões sobre os fluxos migratórios femininos – meninas adolescentes venezuelanas para a cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Tem como objetivo realizar um breve levantamento histórico sobre migração de meninas adolescentes venezuelanas a respeito do acolhimento nas instituições de ensino, baseado nos relatórios OBmigra 2020 e ACNUR/UNICEF que tem como foco a migração e educação. Busca-se revisitar esses relatórios a partir de um olhar de gênero, no sentido de verificar: quais questões os relatórios registram sobre os processos de acolhimento das meninas nas escolas de Roraima, e em qual medida as questões de gênero são problematizadas? Com relação à metodologia, é de cunho qualitativo, por meio de leitura dos relatórios supracitados e artigos que versam sobre a temática em estudo. Essas inquietações surgiram de estudos referentes às temáticas educação, migração e gênero, relacionadas à pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima, que buscou conhecer, por meio desses estudos, elementos e contribuições para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, acolhedora e de qualidade no estado de Roraima.

**Palavras-chave:** (I) Migração. Contexto Escolar. Gênero. Acolhimento

**RESUMEN:** El artículo de referencia tiene como objetivo llevar información y reflexiones sobre los flujos migratorios femeninos – adolescentes venezolanas a la ciudad de Boa Vista, capital del Estado Roraima. Su objetivo es realizar una breve encuesta histórica sobre migración de adolescentes venezolanas respecto a la acogida en instituciones educativas de la OBMIGRA 2020 e informes de UNHCR/UNICEF que tienen como su omi la migración y la educación. Buscamos revisar estos informes dentro a perspectiva de género para verificar, ¿qué preguntas registran los informes sobre los procesos de recepción de niñas en las escuelas de Roraima, hasta qué punto se problematilizan las cuestiones de género? En cuanto a la metodología, será cualitativa a través da lectura de los informes y artículos antes mencionados que traten el tema en estudio. Estas preocupaciones surgieron de estudios sobre los temas educación, migración y género relacionados con mi investigación de maestría en curso linked al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Roraima. donde se buscó conocer a través de estos estudios elementos y aportes al desarrollo de una educación inclusive, acogedora y de calidad en el estado de Roraima.

**Palabras clave:** (I) Migración. Contexto escolar. Género. Anfitrión.

1 Mestranda da Universidade Estadual de Roraima (UERR), em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

2 Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1997), Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). É Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR) vinculada ao Curso de História e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), mestrado em Parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Atua na área de História do Brasil, Amazônia e Roraima com foco em história das mulheres e relações de gênero, deslocamento e migração. Também tem trabalhado com História Oral; identidades, relações cotidianas e de gênero na educação.





## INTRODUÇÃO

O mundo nunca parou, está sempre em movimento e as pessoas continuam migrando de um lugar para outro. Segundo informações da Organização Internacional para as Migrações (OIM) (2013, p. 1), milhões de pessoas migram internacionalmente. São vários os fatores que influenciam essa migração dos povos: crises econômicas, urbanização, pobreza, instabilidade política e conflitos. Com isso, novas preocupações surgem, como por exemplo, proporcionar serviços básicos como saúde e educação.

No meio dessas milhões de pessoas, estão as meninas adolescentes (i)migrantes. O interesse em estudar a migração de meninas adolescentes venezuelanas em Roraima, no âmbito educacional, surgiu durante o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado, ao buscar por informações a respeito da temática em alguns relatórios sobre migração e educação no Brasil, com foco no estado de Roraima, no sentido de construir uma visão panorâmica da inclusão de crianças e adolescentes no contexto escolar e que leve em consideração as questões de gênero.

Para este artigo, foram selecionados dois relatórios: Relatório Anual 2020, promovido pelo Departamento de Migrações da Secretaria Nacional de Justiça, elaborado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), e ANHCR-ACNUR/BRASIL-RR 2021, promovido pela agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para refugiados. Buscou-se analisar as informações a respeito da inclusão na educação de meninas adolescentes migrantes em Roraima, a partir de questões relacionadas ao acolhimento nas instituições de ensino do referido estado, buscando compreender: em que medida as questões de gênero são levadas em consideração? Adotou a metodologia qualitativa e documental dentro de uma perspectiva de gênero, segundo Joan Scott. Conforme esta autora, o gênero como um elemento construtivo nas relações entre os sexos, é uma categoria dinâmica, o que significa que varia de acordo com o tempo e espaço e é essencialmente relação de poder (SCOTT, 1996).

Desse modo, compreende-se que as adolescentes migrantes venezuelanas, presentes ou ausentes nos relatórios, suscita leituras de gênero. Também ressaltamos que quando falamos de “meninas adolescentes”, estaremos tratando de acordo com o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei nº 8.069, de 13 de setembro de 1990: “Art. 2.º [...] adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. – De acordo com Brasil (2007):

A adolescência é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial”. A Organização Mundial da Saúde circunscreve a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos). A adolescência é um fenômeno singular caracterizado por influências socioculturais que vão se concretizando por meio de reformulações constantes de caráter social, sexual e de gênero, ideológico e vocacional (BRASIL, 2007, p. 7).

A perspectiva do ECA tanto pode auxiliar nas questões referentes à idade, ou seja, meninas



migrantes, quanto na concepção de sujeito no que diz respeito aos direitos dos adolescentes

Três princípios fundamentam a Doutrina da Proteção Integral, inaugurada pelo ECA. São eles: 1.) crianças e adolescentes são sujeitos em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; 2.) crianças e adolescentes são sujeitos de direito; 3.) Crianças e adolescentes são destinatários de absoluta prioridade. Portanto, a legislação em questão aplica-se a todas as crianças e adolescentes e não somente a uma parcela reduzida dessa população. ECA (2007, p.11)

Sendo assim, a escola e os demais que fazem parte dessa instituição de grande importância na vida das crianças e adolescentes, precisam entender, de fato, as leis que protegem e garantem os direitos das meninas e adolescentes venezuelanas do município de Boa Vista/RR, bem como conhecer informações, dados, estatísticas e pesquisas, principalmente quando existem questões distintas, a exemplo do número crescente de imigrantes nas escolas.

Diante disso, o Relatório anual 2020 – OBmiga, promovido pelo Departamento de Migrações da Secretaria Nacional de Justiça e elaborado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMiga), apresenta uma análise pormenorizada da imigração no Brasil, abrangendo a série histórica 2010-2019. Os dados analisados neste documento, durante o período 2010-2019, constata um aumento e maior capilaridade da presença de imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados nas diferentes regiões do país. O relatório apresenta alguns aspectos sobre o fenômeno migratório brasileiro nos anos que compõem a série histórica 2010–2019. Assim, o leitor encontrará informações substantivas e detalhadas sobre os imigrantes no nosso país, como por exemplo: perfil sociodemográfico, principais fluxos migratórios, origens geográficas, nichos de trabalho, média salarial, situação no mercado informal, questões de gênero, acesso aos serviços públicos no campo educacional, entre outras questões.

O relatório da ACNUR-UNICEF, BRASIL/RR, em relação à educação em Roraima, destaca que 3,2 mil meninos e meninas foram alcançados pelas atividades de educação em emergência realizadas em 10 Espaços de Aprendizagem e 645 crianças menores de 5 anos participaram de atividades de desenvolvimento da primeira infância. Um total de 97 professores foram capacitados para atuar nesses locais, sendo 74 venezuelanos (destes, 21 são indígenas) e 23 brasileiros. A *United Nations International Children's Emergency Fund*<sup>3</sup> (Unicef) realizou uma campanha para matricular meninas e meninos migrantes vivendo em abrigos em escolas formais, e 824 crianças e adolescentes foram matriculados. Além disso, 218 educadores estaduais e municipais participaram de um seminário internacional de educação que produziu um instrumento de *advocacy* para melhorar a integração de migrantes na educação formal. Em parceria com o Ministério Público e as universidades federais e estaduais de Roraima, a Unicef está trabalhando na possibilidade de reconhecimento dos Espaços de Aprendizagem como parte da educação formal.

O artigo foi organizado em três partes. O primeiro momento apresenta um breve histórico recente dos fluxos migratórios no Brasil entre 2010 e 2019. O segundo momento faz algumas definições e conceitos para melhor entendimento da temática. No terceiro momento faz uma análise das informações que os relatórios trazem sobre a migração de meninas em Roraima na educação básica e, por fim, as considerações finais.

Percebeu-se que a temática merece mais discussões no meio acadêmico e professores

3 Fundo das Nações Unidas para a Infância.



ou mesmos profissionais que lidam com a gestão migratória, entre outros. Este artigo tem como objetivo realizar um breve levantamento histórico e teórico recente sobre a (i)migração feminina de meninas nas escolas do Brasil e Roraima; por conseguinte, especificar alguns problemas que essas adolescentes enfrentam ao se instalar nas cidades que escolhem como nova “casa” e a respeito do acolhimento nas instituições de ensino.

## 1 UM BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO RECENTE

Para entendermos melhor esse deslocamento forçado das (i)migrantes venezuelanas (meninas) para Roraima, é necessário darmos um breve mergulho nos anos anteriores e conhecermos um pouco os fatores que contribuíram para que este fluxo migratório aumentasse nos últimos anos em Roraima, influenciando, assim, nos números de (i)migrantes nas escolas. Alguns fatores relativos à economia mundial e geopolítica contribuíram para o aumento e tornar a (i)migração no Brasil.

Em primeiro lugar foi a crise econômica internacional nos Estados Unidos em 2007, em segundo lugar o desenvolvimento social e econômico país, e em terceiro lugar a imagem do Brasil como potência emergente participante da BRICS<sup>4</sup> e organizadora de grandes eventos mundiais (Olimpíadas e Copa do Mundo) (CAVALCANTI, 2017, p. 9).

Nessa visão de bonança econômica, no ano de 2015, (i)migrantes de vários países entraram no Brasil, por exemplo: sul-americanos, haitianos, senegaleses, congoleses, guineenses, bengalis, ganeses, entre outros. Diante disto, o nosso país tornou-se atrativo de destino e/ou trânsito no contexto de migrações. Ainda de acordo com o relatório da OBmigra (2020) de 2011-2019, existiu um intenso período de novos (i)migrantes no país, sendo registrados 1.085.673 de (i)migrantes dentro dos amparos legais, população composta por pessoas de origem da América Latina com destaque para os haitianos e venezuelanos.

Diante de toda essa movimentação de (i)migrantes no Brasil, queremos dar foco para as questões migratórias femininas (meninas adolescentes). De 2015 em diante, os números só aumentaram; mulheres e meninas chegando ao país, inserindo-se nas escolas do Brasil. Segundo o relatório da OBMIGRA (2020), de 2010-219, o saldo de mulheres foi de 688.367, sendo a maioria jovens e solteiras. Em 2010, o estado que mais recebeu imigrantes mulheres foi São Paulo; já em 2015, Roraima torna-se um importante estado de registro de mulheres (i)migrantes solicitando refúgio para as venezuelanas. Por consequência, junto com elas estão suas famílias com suas necessidades básicas para a sobrevivência, como comida, abrigo, roupas e produtos de higiene, entre outras.

## 2 MENINAS ADOLESCENTES (I)MIGRANTES X ESCOLA

O relatório da OBmigra reconhece que a educação e migração são campos de estudos que, dada a sua complexidade (e mais ainda no campo migratório), exigem pesquisas com

<sup>4</sup> Agrupamento de países de mercado emergente em relação ao seu desenvolvimento econômico. Trata-se de um acrônimo da língua inglesa que é geralmente traduzido como “os BRICS” ou “países BRICS” ou, alternativamente, como os “Cinco Grandes”.



dados quantitativos como aqui realizou-se, mas também a combinação de metodologia de pesquisa quali-quanti, que reúna tanto técnicas quantitativas, quanto qualitativas, a fim de contar com mais ferramentas teórico-metodológicas que permitam interpretar as diferentes nuances do acesso aos serviços públicos por parte da população imigrante e refugiada. E destaca a importância de mapear o acesso, as dificuldades e as políticas públicas destinadas a esse público no campo educativo.

O relatório da ACNUR/UNICEF – BRASIL apresenta de forma geral certa preocupação com a educação, como a exclusão escolar no Brasil e seus motivos para não frequentar a escola. Já no relatório ACNUR/UNICEF, do estado de Roraima, pouco se encontrou, de forma específica, a respeito de gênero – meninas adolescentes imigrantes venezuelanas, sobre acolhimento nas escolas.

Segundo informações encontradas no relatório da ACNUR/RR (2021):

26% (i)migrantes venezuelanos (as) relataram que as necessidades e prioritárias estão ligadas a oportunidade de emprego e outros serviços (saúde, educação) e 21% mencionaram o acesso à documentação (orientações jurídicas ou sobre proteção)”. A pesquisa que compõe o relatório, mostra que os membros da família tiveram que recorrer a mecanismo de enfiamento para atender às suas necessidades básicas ou as de seus familiares. “30% relataram ter que reduzir a quantidade ou qualidade dos alimentos consumidos, 21% tinham que restringir o consumo de alimentos dos adultos para que as crianças possam comer (ACNUR, 2021, p. 7).

Como podemos observar as estatísticas, famílias de (i)migrantes venezuelanas residentes em Roraima estão cercadas de necessidades, as quais são essenciais para o desenvolvimento humano. Ainda de acordo com o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) (2021), essas famílias têm, pelo menos, um(a) filho(a) matriculado(a) na escola. Nesse caso, assim como os(as) aluno(as) brasileiros(as), é na escola que as meninas adolescentes (i)migrantes também devem receber conteúdos essenciais e indispensáveis ao seu desenvolvimento de autoconhecimento, autonomia intelectual e pensamento crítico. Como bem define a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Ou seja, a escola deve permitir e incentivar a troca de experiências, diálogo e acesso à cultura, de modo que cada aluno(a) crie seu próprio senso crítico e consiga ser uma pessoa capaz de contribuir para melhorar a rotina de sua comunidade a partir de tudo que aprendeu e vivenciou na escola.

Contudo, nem sempre a escola desenvolve o seu papel de acolhedora; ela também, ao produzir cidadãos capazes de separar, classificar e qualificar os sujeitos e delimitar e informar qual o seu lugar, acaba por escolarizar as mentes e agrupar diversos grupos diferentes, elegendo um jeito de ser socialmente aceito, isto é, o seu objetivo é adestrar, “fabricar sujeitos”. De acordo com Louro (1997, p. 61), aquele(a) que na escola,



[se] aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a proferir [...] todas essas lições são atravessadas pelas diferenças; elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou se assumem inteiramente.

Nas estatísticas apresentadas nos relatórios, tanto da OBMIGRA quanto da ACNUR/ UNICEF, pouco se encontra – nos arriscamos a dizer que quase nada – a respeito dessas meninas adolescentes migrantes no âmbito educacional ou mesmo compreender e/ou conhecer suas reais necessidades. O que aparece são números da educação básica de forma geral. ACNUR (2021) identifica parcelas da população em idade escolar mais excluídas, concentrando-se entre as crianças de 4 e 5 anos e entre adolescentes de 15 a 17 anos. Essa porcentagem da exclusão escolar aumenta mais quando as meninas chegam ao final da adolescência, 59,9%, (ACNUR, 2021) o que nos remete à seguinte pergunta: quais os fatores ou causas que têm provocado o aumento da exclusão dessas meninas adolescentes (i)migrantes da escola? Um tema que merece ser investigado. Questões essas que merecem atenção por parte da escola relacionadas ao acolhimento e relações na escola como por exemplo: como são recepcionadas na escola elas têm amigos? Sofre *bullying*? já sofreu algum tipo de assédio ou violência sexual dentro do espaço escolar? Tem projeto para o futuro? Ou tem vivenciado na escola situações de desconfortos? Uma vez que a exclusão incide mais sobre determinados grupos sociais (i)migrantes e LGBT, podem contribuir para que essas meninas adolescentes venezuelanas entendam que o melhor é sair da escola e seguir. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p.301):

Manifestações da sexualidade associadas à agressividade são indicadores da necessidade de discutir abertamente um assunto que causa ansiedade, desperta dúvidas e expressa uma nova vivência para eles, a do relacionamento sexual. Vergonhas, risos encabulados e principalmente a saída para a “gozação” são reações também muito comuns entre adolescentes, quando se coloca em pauta a questão sexual. Há, ainda, muitos que se calam, sentindo-se incapaz de expressar uma opinião a respeito dos assuntos relacionados à sexualidade. Isso acontece até com alunos e alunas que tem participação ativa nas aulas e na vida escolar, de modo geral.

O ponto positivo de se aprofundar nessa temática no campo educacional é que surge a oportunidade de amenizar a problemática da violência que cerca a vida de crianças e adolescentes. No Brasil, a prática de diversas formas de violência, especialmente contra a mulher, é um problema de saúde pública. Entre outras informações específicas que são importantes conhecermos para desenvolver ações de acolhimento para essas meninas. Assim como identificar as desigualdades de gênero, a fim de contribuir com uma educação inclusiva. Louro (1997, p. 64-65) aponta que,

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero teremos de ser capaz de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa),



uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil.

Os desafios apontados por Louro (1997) para as múltiplas desigualdades de gênero e sexualidade, neste contexto em estudo, temos o desafio de problematizar a relação com outro/outra, seja a menina migrante venezuelana que sofre por ser migrante e menina adolescente. Na matéria realizada, encontrada no *site* da ONU (2021), “é entre as meninas o maior risco, de sofrerem violência e a exploração e de terem menos acesso à escola”. Podemos ressaltar, nesse momento, a afirmação de Scoott (1995, p. 86): “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. O dado central de toda essa discussão é o poder, cujo exercício acaba por produzir sujeitos, corpos e comportamentos e “se dá entre sujeitos que são capazes de resistir” (LOURO, 1997, p. 39). Dessa forma, o poder se constitui em um jogo em que os que possuem as armas e posições privilegiadas na sociedade sempre estarão em vantagem sobre os demais seres humanos. Assim, expressa Giroux (1997, p. 43), os “marcadores sociais: gênero, classe, aparência física, nacionalidade, etnia” vão se encarregar de colocar cada um em seu “devido lugar”.

Sendo assim, as experiências vivenciadas e experimentadas por essas adolescentes migrantes meninas dentro da escola roraimense são únicas e cada uma delas tem um impacto diferente em seu contexto familiar e social. Desse modo, no decorrer desse processo migratório, essas adolescentes venezuelanas constroem e reconstroem, negociam ou reafirmam relações de poder, hierarquia e a própria identidade (CASTRO, 2006).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os dados informados pelas pesquisas percebemos o quanto que as meninas adolescentes venezuelanas na idade escolar têm sofrido grandes perdas, como seus direitos, sua dignidade, a sua cultura, sua identidade, suas crenças, seus valores, o que irá influenciar na sua formação escolar, pessoal e social. Sabemos da importância da educação pode ser um agente de transformação ou de sedimentação de condicionantes sociais discriminadores.

Destacamos, ainda, a importância da incorporação da perspectiva de gênero na educação, na medida em que possibilita a discussão sobre a desigualdade e a opressão e permite a inclusão de novas categorias tradicionalmente excluídas do campo da educação e da ciência.

Nem sempre a escola é capaz de lidar com o inesperado, o que tem acontecido em nas escolas de Boa Vista no estado de Roraima. A escola deve ser um ambiente onde as diferenças são valorizadas e discutidas, caso contrário permanecer tentando encaixar essas meninas em determinado perfil contribuirá para a perpetuação da desigualdade de gênero.

Concluimos que é essencial que professores, alunos(as) brasileiros(as) e as escolas públicas busquem informações sobre a temática citadas neste trabalho, a fim de subsidiar



estratégias e realizar intervenções de qualidade, pois o âmbito educacional é um espaço privilegiado para o tratamento deste assunto pois possibilita uma reflexão para esclarecimentos, ensinamentos e mudança na forma de pensamento e concepções sobre gênero, igualdade e migração. Construir uma escola menos excludente é o papel dos(as) professores(as) e os pares que formam a escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em 19 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 19 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

CASTRO, J.Y.C. **Ahora las mujeres se mandan solas: migración y relaciones de género em una comunidad mexicana transnacional llamada Pie de Gallo**. Tese de Gallo de Granada, 2006.

CAVALCANTI, L.; Oliveira, T.; Macedo, M., Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2020. Série Migrações**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a> <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia#>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

GIROUX, Henry A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OIM. **World Migration Report: Migrant Well-Being and Development**. Geneva, 2013.

ONU. **Mulheres defende prioridade a meninas e mulheres em resposta humanitária**. Disponível em: <https://brasil.un.org/index.php/pt-br/114961-onu-mulheres-defende-prioridade-meninas-e-mulheres-em-resposta-humanitaria-no-brasil>. Acesso em: 25 de julho de 2021.

Relatório da ACNUR-UNICEF, BRASIL/RR <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/Relatorio-de-Atividades-Roraima-FEB-APRIL-2021-PT.pdf>.



Acesso em: 26 de junho de 2021.

Relatório anual 2020 – OBmigra. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/OBMigra\\_RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf). Acesso em: 26 de junho de 2021.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.15, n.2, p.71-99, Jul/dez., 1996.





## ***GT 3- WITTGENSTEIN E EDUCAÇÃO***

---

Coordenadores:

Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura

Profa. Dra. Leila Marcia Ghedin

Profa. Ma. Virgínia Marne dos Santos

Profa. Ma. Esmeraci Santos do Nascimento



## **APRESENTAÇÃO**

### ***GT3 - WITTGENSTEIN E EDUCAÇÃO***

**MOURA, Anna Regina Lanner de/UNICEUMA<sup>1</sup>**  
lanner4@gmail.com

**GHEDIN, Leila Marcia/IFRR<sup>2</sup>**  
leilaghedin@ifrr.edu.br

**SANTOS, Virgínia Marne da Silva Araújo dos/IFRR<sup>3</sup>**  
virginia.santos@ifrr.edu.br

**NASCIMENTO, Esmeraci Santos do/IFRR<sup>4</sup>**  
esmeraci.nascimento@ifrr.edu.br

O Grupo Temático (GT) Wittgenstein e Educação, compôs o II Encontro de Discente do Mestrado em Educação – PPGE/UERR-IFRR por meio de sua inserção na linha de pesquisa Formação, Trabalho Docente e Currículo. Teve como objetivo principal fomentar a reflexão e o diálogo com professores e pesquisadores sobre o tema Wittgenstein e Ensino. O intuito foi trazer reflexões acerca dos desafios encontrados no processo de ensino aprendizagem em territórios fronteiriços e que exigem novas maneiras de se conduzir o aprender e o ensinar, em particular, em matemática. Para isto, trazemos como referência o conceito de uso/significado de Wittgenstein e sua visão de que aprender é aprender a ver de outras maneiras. Compreendemos que a problematização de práticas culturais inspirada na terapia filosófica de Wittgenstein amplia as possibilidades de compreensão dos usos/significados mobilizados por estudantes em práticas escolares e não escolares e na formação de professores em territórios fronteiriços, nos diversos níveis.



A desconstrução terapêutica desses usos aponta para outras formas de aprender e de ver a formação inicial de professores. Segundo a visão wittgensteiniana, levar para o divã os usos das palavras, das frases, das proposições permite destituí-las de significados únicos que acabam por aprisionar nossa compreensão do mundo. Segundo Wittgenstein, as palavras não representam coisas, objetos, não representam o mundo a nossa volta, mas seus significados estão nos seus usos nos jogos de linguagem/nas práticas culturais das formas de vida. Os jogos de linguagem normatizam as ações humanas no sentido de atingir os propósitos da atividade humana que os mobiliza. Inspirados em Wittgenstein, supõe-se que a atitude terapêutica desconstrucionista,

1 Livre-Docência, Doutora e Mestra em Educação (INICAMP). Licenciada em Física pela UNISINOS. Tem vínculo institucional atual na Universidade CEUMA-UNICEUMA de São Luís do Maranhão. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3595-2151>

2 Doutora em Doutora em Educação em Ciência e Matemática (UFMT). Mestra no Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Mestre em Planificación Integral para el Desarrollo del Turismo (LUZ). Especialista em Gestão Pública (IFRR). Especialista no Uso dos Recursos Naturais (UFV). Licenciada em Pedagogia (UFRR) Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e pós Graduação do Instituto Federal de Roraima – IFRR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-1152>

3 Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática -REAMEC. Mestre em Educação- PPGE- UERR/IFRR. Especialista em Educação a Distância com habilitação em Tecnologias Educacionais -IFPARANÁ. Graduada em Psicologia pela UEPB. Professora EBTT no IFRR.

4 Mestra em Educação – PPGE-UERR/IFRR. Especialista em Educação: Supervisão Escolar (UFRJ) e em Psicopedagogia (UFAM). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa/Literatura (UFRR). Professora EBTT do IFRR/ Campus Boa Vista.



como modo de conduzir a pesquisa em Educação e particularmente em ensino, leva a uma compreensão ampliada do objeto em estudo por destituí-lo de significados únicos e essencialistas que possivelmente estejam estreitando o seu entendimento. Não se tratando de orientar se um ou outro uso/significado está certo ou errado, ou se é o mais adequado ou não, mas apontar outras formas de significações/ usos possíveis de olhar para a mesma palavra, o mesmo objeto tal como um conjunto de práticas culturais/jogos de linguagem que conservam semelhanças de família entre si. Trazer reflexões dessa natureza a esse espaço de discussão permite dissociação de crenças unicistas e essencialistas que podem acarretar divergências/prejuízos no ensino e na aprendizagem de estudantes da educação básica e ou na formação inicial de professores.


Assim, o GT recebeu artigos que versavam sobre o tema proposto. No trabalho “MODOS DE VER E SIGNIFICAR UM PROBLEMA DE GEOMETRIA PLANA COMO JOGO DE LINGUAGEM os autores trazem como pressuposto o significado no uso em atividade, que é uma visão do filósofo Wittgenstein e a desconstrução de Derrida, trazendo um texto descritivo ancorado em um diálogo ficcional, baseado nos rastros das conversas de dois professores em formação inicial em Matemática, ocorridas durante o processo de investigação do tal problema de Geometria.

O estudo que versa sobre “O USO DA PLATAFORMA QUIZZZ COMO AUXILIOTECNOLOGICO PARA AULAS MAIS LÚDICAS NO ENSINO REMOTO” destaca que esta foi uma medida temporária utilizada para manter a comunidade acadêmica ativa nas atividades de ensino, devido a pandemia de coronavírus em 2020 no Brasil. Esse fato exigiu de todos os profissionais novas metodologias e abordagens. O estudo foi baseado na filosofia wittgensteiniana, de significados no uso em momentos de atividades descrevendo uma forma de complementar os métodos de ensino.

O trabalho que aborda sobre os “USOS DE ANIMAÇÕES EM DUAS DIMENSÕES PARA O ENSINO DE GEOMETRIA PLANA NO ENSINO FUNDAMENTAL” utilizou-se do aplicativo Flipaclip para celulares, tendo como objetivo mostrar aos alunos a diferente percepção da geometria. Gerando debate e reflexões sobre as tendências de ensino, a terapia wittgensteiniana, as práticas de ensino. Essas reflexões partem da análise do contexto cultural vivenciado pelos antepassados dos professores, trazidos por meio da terapia filosófica de Wittgenstein aliada a desconstrução de Derrida.

No artigo “A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO JOGOS DE LINGUAGEM EM AULAS DE MATEMÁTICA” descreve o estudo de uma outra maneira de ensino, criada por George Polya, que consiste na compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e o retrospecto. Por meio dessas etapas o estudante poderá questionar e construir os seus próprios conceitos e o professor passa a ser o intermediário nesse processo. Os autores fazem isso tomando como inspiração a terapia filosófica de Wittgenstein e o pensamento de desconstrução de Derrida, onde os jogos de cena narrados se transcrevem nos rastros do diálogo que hora se apresenta através de momentos vivenciados durante aulas remotas da Licenciatura em Matemática da UFAC.

Na investigação do “USO DO SOFTWARE GEOGEBRA E DE SÓLIDOS IMPRESSOS EM 3D COMO JOGOS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL” os autores descrevem os diversos usos e significados de *software* e dos sólidos frente a atividades por meio de jogos de linguagem no ensino de geometria espacial, fazendo uso de uma atitude metódica desconstrucionista apoiada na visão do filósofo Ludwig Wittgenstein (1999), de significado no uso em momentos de atividades e na desconstrução de Jacques Derrida (2008),






no que se refere a linguagem a ser traduzida na ideia de escritura como descreve Bezerra (2016).

O artigo “MODOS DE VER E SIGNIFICAR O WORDWALL EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM O USO DA GAMIFICAÇÃO NA GRAMÁTICA DOS JOGOS DE LINGUAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID” traz a pandemia do coronavírus (COVID-19), como pano de fundo para seu estudo, justificando os desajustes e percalços surgidos no campo educacional e a necessidade dos docentes se reinventarem, se reconstruírem e desconstruírem sua prática ancorando-a em ferramentas digitais que melhor se adequem para configurar os saberes educacionais. O estudo está referenciado no desconstrucionismo derridiano e na gramática dos jogos de linguagem segundo Wittgenstein, proporcionando diferenciados jogos de linguagens na matemática, utilizando-se de jogos de cenas ficcionais e performáticos.

O artigo que trata a respeito dos “OS USOS DO PADLET EM PRÁTICAS MATEMÁTICAS EM TEMPOS REMOTOS” busca nas plataformas digitais a ferramenta para aulas remotas de matemática durante a pandemia de Covid 19, na UFAC. Neste contexto, os autores buscaram descrever os diferentes modos de ver/significar os usos indisciplinados das plataformas uma investigação ancorada na terapia desconstrucionista, baseada em pressupostos Wittgensteinianos e Derridianos, tratando-se de explorar as diferentes matemáticas e horizontalizando-se. Os conceitos através dos rastros de outros rastros significados na sua linguagem escrita.

Diante do exposto, destaca-se que os estudos que fizeram parte do GT 03 estiveram relacionados, especialmente, à terapia filosófica de Wittgenstein e com a desconstrução de Derrida, ambas corroboram para a construção da atitude metódica de pesquisa, a qual busca através do rastro dos rastros a elaboração de diálogos ficcionais, com base nas vivências do pesquisador nos momentos em que realiza a pesquisa. Assim, abre-se aqui um convite a toda comunidade acadêmica a conhecer as discussões e reflexões presentes no resultado do GT 03 que fortaleceram a mensagem wittgensteiniana de que “os significados das palavras estão nos usos que fazemos delas” e assim é, também, a matemática como cultura e a profissão de professor, que se reconstruem nas adversidades. Boa leitura.





## MODOS DE VER E SIGNIFICAR UM PROBLEMA DE GEOMETRIA PLANA COMO JOGO DE LINGUAGEM

### WAYS OF SEEING AND MEANING A PLANE GEOMETRY PROBLEM AS A LANGUAGE GAME

SAMPAIO, Francisco de Souza, (UFAC)<sup>1</sup>

franciscodesouza909@gmail.com

RODRIGUES, Samuel Terto de Sousa (UFAC)<sup>2</sup>

samuelterto777@outlook.com

REIS Iglesson Menezes dos (UFAC)<sup>3</sup>

iglesson.reis@sou.ufac.br

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira (UFAC)<sup>4</sup>

simone.bezerra@ufac.br

**Resumo:** O presente texto relata os caminhos percorridos para a resolução de um problema de Geometria Plana, de origem desconhecida, que se tornou objeto de intensa discussão e investigação, culminando num encontro com o teorema de um brasileiro contemporâneo, o professor Maurício Ary Jalom. Considerando que a Geometria plana é uma das áreas mais antigas da Matemática, a surpresa de encontrar algo tão recente e nacional motivou a escrita desta comunicação, que objetiva contribuir para a inserção do Teorema-Jalom (harmonia P.P.) nas aulas de Geometria Plana ofertadas na Licenciatura em Matemática da UFAC visando a ampliação do conteúdo de quadriláteros circunscritíveis, dando enfoque especial nas relações harmônicas obtidas em trapézios, entre os teoremas de Pitágoras e Pitot. Esta comunicação tem como pressuposto o significado no uso em atividade, que é uma visão do filósofo Wittgenstein e a desconstrução de Derrida, trazendo um texto descritivo ancorado em um diálogo ficcional, baseado nos rastros das conversas de dois professores em formação inicial em Matemática, ocorridas durante o processo de investigação do tal problema de Geometria. Nesse diálogo, serão descritas as diferentes tentativas de resolver um mesmo problema utilizando, conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Licenciatura em Matemática e também aportes tecnológicos e teóricos como o software GeoGebra e o trabalho de Jalom (2014) sobre Geometria Euclidiana Plana, respectivamente. Busca-se nesse sentido entender as matemáticas significadas no uso em momentos de atividades em uma visão wittgensteiniana desconstruindo a visão unicista compreendendo-a em práticas humanas de jogos de linguagem.

**Palavras-chave:** Quadriláteros. Relações Harmônicas. Teorema-Jalom (harmonia P.P.). Significados no Uso. Desconstrução.

**Abstract** This text reports the paths taken to solve a plane geometry problem, of unknown origin, which became the object of intense discussion and investigation, culminating in an encounter with the theorem of a contemporary Brazilian, professor Maurício Ary Jalom. Considering that plane geometry is one of the oldest areas of mathematics, the surprise of finding something so recent and national motivated the writing of this paper, which aims to contribute to the insertion of the Jalom-Theorem (PP harmony) in the plane geometry classes offered at Degree

1 Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

2 Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

3 Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

4 Orientadora e Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC) e docente da disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa e Prática de Ensino de Matemática do Curso de Licenciatura em Matemática – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET da Universidade Federal do Acre - UFAC.



in Mathematics at UFAC aiming at expanding the content of circumscribed quadrilaterals, with a special focus on the harmonic relationships obtained in trapezoids, between the Pythagoras and Pitot theorems. This communication presupposes the meaning in active use, which is a vision of the philosopher Wittgenstein and the deconstruction of Derrida, bringing a descriptive text anchored in a fictional dialogue, based on the traces of the conversations of two teachers undergoing initial training in Mathematics, which occurred during the investigation process of such a problem in Geometry. In this dialogue, the different attempts to solve the same problem will be described using knowledge acquired during the Licentiate Degree in Mathematics and also technological and theoretical contributions such as the GeoGebra software and the work of Jalom (2014) on Flat Euclidean Geometry, respectively. In this sense, the aim is to understand the mathematics meant in the use in moments of activities in a Wittgensteinian view, deconstructing the unicist view, understanding it in human practices of language games.

**Keywords:** Quadrilaterals. Harmonic Relations. Jalom-theorem (P.P. harmony). Deconstructionist Therapy.

## INTRODUÇÃO

Na resolução de um problema, de acordo com POLYA (1995, p. 3), “Ao procurarmos a solução, podemos variar continuamente o nosso ponto de vista, a nossa maneira de encarar o problema. Temos de mudar de posição de quando em quando. É provável que a nossa concepção do problema seja incompleta no início; a nossa perspectiva é outra depois de feito algum progresso; ela é ainda mais diferente quando estamos a chegar à solução”. Uma descrição desse processo em forma de diálogo pode exemplificar na prática tudo isso. Então, procura-se aqui relatar todo esse cenário com base nos rastros da vivência dos dois professores em formação inicial na resolução de um problema de Geometria Plana.

Segundo McDonald (2001, apud BEZERRA, 2017, p. 3), “um diálogo uma vez acontecido não mais será possível reproduzi-lo de modo idêntico, nas condições em que aconteceu, mas somente encená-lo nos rastros de seus significados”. Destarte, para este relato usar-se-á a terapia wittgensteiniana e a desconstrução derridiana, através de um diálogo ficcional que narra um longo processo de resolução de problemas, percorrido pelos discentes do curso de licenciatura em Matemática, que utilizaram seus conhecimentos de geometria euclidiana e de programas computacionais gráficos, até encontrar uma ferramenta matemática capaz de dar uma resposta. Sendo assim, esta escrita se desenvolverá num diálogo ficcional que fará a exposição de cada tentativa de resolução, inclusive, das que não foram exitosas.

Considera-se este trabalho um primeiro esforço para incorporar ao conteúdo programático da disciplina de Tópicos de Geometria Plana, do curso em Licenciatura em Matemática da Ufac, o Teorema-Jalom (harmonia P.P.). Haja vista a importância motivacional do mesmo para os discentes de Matemática, já que é um teorema brasileiro e muitíssimo recente, além de complementar o seu campo de visão no que se refere aos quadriláteros, visto que existe uma sensação, entre os discentes, de que não podem ser atribuídos novos conhecimentos à Matemática Euclidiana que remonta há 300 anos antes de Cristo.

Nesse sentido, o texto segue organizado em um diálogo ficcional entre os dois professores em formação inicial, significando em momentos de atividades a resolução de



um problema tendo como foco o estudo de quadriláteros. Encenado num encontro virtual via aplicativo WhatsApp, esse diálogo que será exposto visa não somente mostrar a comunicação de dois alunos para conseguir a resposta de um problema em meio a uma pandemia, mas também, o passo a passo para encontrar a resposta tão esperada, que é constituído de perguntas, raciocínios e tentativas (erros e acertos), e ainda, apontar que se pode resolver um problema de diferentes maneiras, obtendo o mesmo resultado. Depois dessa conversação, seguirão as reflexões conclusivas e as referências.

## DIÁLOGO FICCIONAL: UM ENCONTRO VIRTUAL ENTRE PITÁGORAS E PITOT

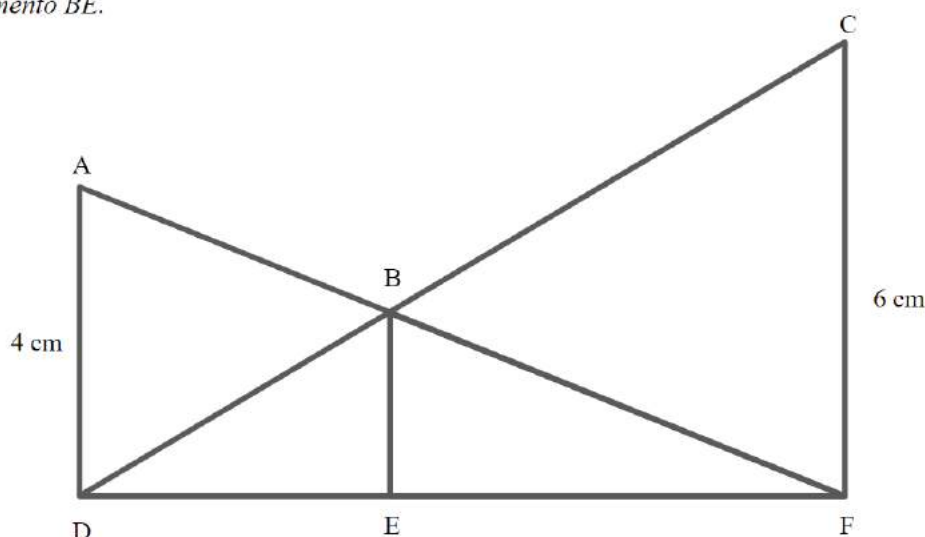
Era tarde de mais um dia de distanciamento social<sup>5</sup>, quando Pitágoras e Pitot (nomes fictícios dados aos professores em formação inicial em Matemática) se conectaram através do WhatsApp para tratar de um problema de Geometria Plana (Imagem 1), que haviam recebido por meio do aplicativo de mensagens.

**Pitot** (após ver o tal problema e por algum tempo ter tentado achar uma solução, faz a ligação para pedir ajuda) - Olá caro amigo, estou precisando de uma ajuda em Geometria Plana, pois tenho uma questão que não encontrei nenhuma maneira de solucionar.

**Pitágoras** (disposto) - Olá amigo! Ajudo sim; mostre a questão e conversaremos sobre ela.

**Pitot** (envia a seguinte questão para Pitágoras) - Tá aí, viu?

*Problema: Considere a figura abaixo em que os segmentos  $AD$ ,  $BE$  e  $CF$  são paralelos entre si e perpendiculares aos segmentos  $DF$ ,  $AD = 4$  cm,  $CF = 6$  cm. Encontre a medida do segmento  $BE$ .*



**FIGURA 1- PRODUÇÃO DOS AUTORES<sup>6</sup>**

<sup>5</sup> Distanciamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde durante o período de pandemia de Covid-19.

<sup>6</sup> Todas as figuras presentes no texto são de produção dos autores.



**Pitágoras** (olhando para a questão pensativo) - Sim, você tentou resolver de que maneira?

**Pitot** (vendo os seus rascunhos) - Bom, se olharmos bem, os triângulos ADF e CFD são semelhantes, pois têm o ângulo reto nos pontos D e F, e eles têm a base de mesmo tamanho, que seria o tamanho do segmento DF.

**Pitágoras** (corta a fala imediatamente) - Não é bem assim, veja que as suas observações não estão totalmente erradas, mas você tem que perceber que ainda falta uma congruência para haver a semelhanças de triângulos. Vou usar a sua imagem e o aplicativo GeoGebra para lhe mostrar que essa terceira congruência não é possível.

**Pitot** (espantado e pensativo) - Ok....

**Pitágoras** (após usar o aplicativo GeoGebra e tirar um print de seu celular) - Acabei de lhe enviar a imagem dos triângulos. Observe que esses triângulos não obedecem nenhum caso de semelhança.

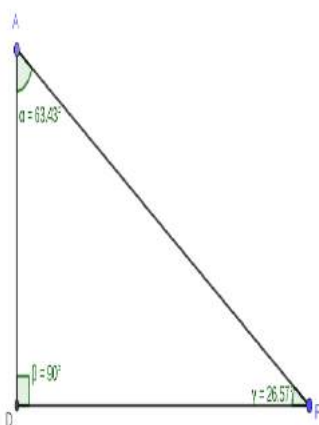


Figura 02

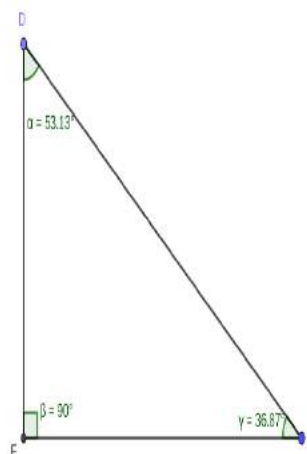


Figura 03

**Pitot** (sorrindo) - Você tem razão, não percebi esse erro. Então qual a sua ideia de resolução para essa questão?

**Pitágoras** (eufórico) - Veja, construindo o seguimento AC, enxergamos essa figura como um trapézio retângulo. Assim, usando a propriedade da base média do trapézio poderemos identificar BE como a metade da mesma.

**Pitot** (imediatamente) - Boa ideia! Mas lembre-se que não é regra geral, a base média de um trapézio passar pelo ponto de encontro das suas diagonais.

**Pitágoras** - Ah é verdade. Veja que podemos perceber uma semelhança nos triângulos ADF e BEF, e nos triângulos CFD e BED, pois o segmento BE está paralelo ao segmento AD e CF, desse modo temos triângulos com ângulos congruentes em ambos os casos. Consegue perceber?

**Pitot** - Sim.

**Pitágoras** - Poderíamos usar essa semelhança para tentarmos resolver.



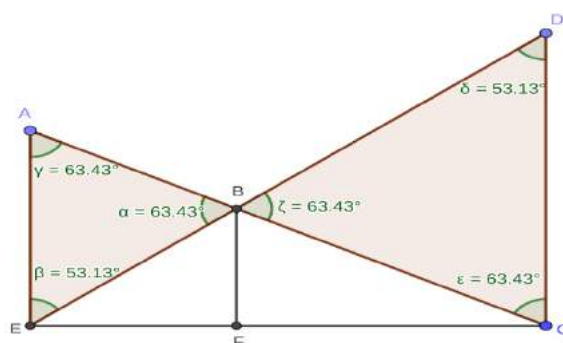


**Pitot** (sem entender muito) - Como você usaria a semelhança de triângulos a nosso favor?

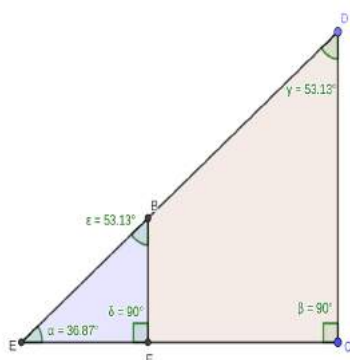
**Pitágoras** (imaginando como iria fazer as imagens no GeoGebra) - Para melhor visualização vou lhe enviar as imagens das duas maneiras que podemos usar a semelhança de triângulos.

**Pitot** (ansioso) - Ok, estou aguardando chegar.

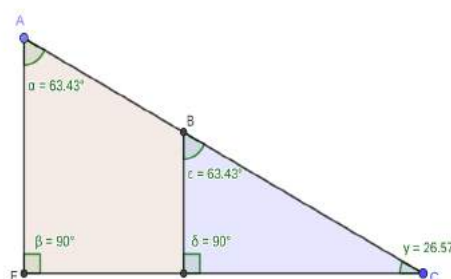
**Pitágoras** (enviando as figuras 4, 5 e 6) - Através dessas figuras podemos ver que essas duas semelhanças são adequadas.



**Figura 04**



**Figura 05**



**Figura 06**

**Pitágoras** (olhando as imagens e imaginando os caminhos de resolução) - Pela Figura 4 pode-se ver que a proporção  $AD / CE = DB / BC = AB / BE$  vale. E na imagem 5 temos que  $AD / BE = DF / EF$ , assim como,  $CF / BE = DF / DE$ .

**Pitot** (impressionado com a conclusão do amigo) - Caraca. Ok, mas qual das duas opções de resolução vamos usar para resolver?

**Pitágoras** - A meu ver, a primeira ideia é mais tranquila para desenvolver, porém, quero desenvolver a segunda ideia para tentar solucionar o problema. Assim: usando a semelhança de triângulo temos que  $AD / BE = DF / EF$  e  $CF / BE = DF / DE$ . Isso implica que  $BEDF = ADEF$  e  $BEDF = CFDE$ . Observe que a medida que queremos encontrar é a do segmento  $BE$ , e como esse segmento está em ambas as igualdade podemos isolá-lo, obtendo que  $BE = (ADEF) / DF$  e  $BE = (CFDE) / DF$ . Agora, podemos igualar,  $(ADEF) / DF = (CFDE) / DF$ , e multiplicando por  $DF$



em ambos os lados teremos que  $ADEF=CFDE$ . Como  $CF=6$  e  $AD = 4$ , vem que  $4EF= 6DE$ , e dividindo ambos os lados por 2 a equação será  $2EF= 3DE$ . Isolando o segmento  $EF$ , teremos  $EF= 3/2 DE$ . Você compreendeu o que eu disse?

**Pitot** (meio confuso e sorrindo) - Sim, estou entendendo, mas vi que a nossa equação ficou com duas incógnitas. O que você pretende fazer?

**Pitágoras** - Pois bem, agora como há duas incógnitas vamos supor um valor qualquer para uma das incógnitas, nesse sentido, vamos fazer o segmento  $EF= 1$  e  $21=3DE$  e obtemos  $DE= 3/2$ . Certo?

**Pitot** - Certo.

**Pergunta ao leitor:** Você acha que escolhendo outro valor para o segmento  $EF$  iremos obter um outro resultado para o segmento  $DE$ , que estamos procurando?

**Pitágoras** - Então temos que o segmento  $DF= 5/3$ , agora podemos usar a semelhança de triângulo, que  $AD / BE = DF / EF$ , substituindo os valores temos  $4 / BE = (5/3) / 1$ , implica que  $BE(5/3) = 4$ , assim  $BE=12/5$ , temos então  $BE= 2,4$ .

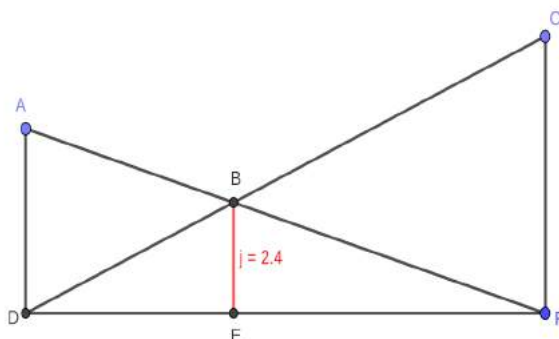
**Pitot** (insatisfeito) - Bom! Essa é uma das alternativas de resposta para o problema. Mas, atribuir um valor para  $EF$  me deixou com uma pulga atrás da orelha.

**Pitágoras** (pensativo) - Também não me sinto seguro com esse modo de resolver. Já parou para pensar no “nó” que a gente faria na cabeça de um estudante do ensino fundamental com essas várias relações de triângulos, explicações e ainda por cima atribuir um valor qualquer a um segmento de reta, será que não há uma outra maneira mais simples de resolver?

**Pitot** (olhando para o seu celular) - Poderíamos usar o aplicativo GeoGebra para tentarmos resolver, irei colocar os dados no aplicativo e já te envio um print da minha tela.

**Pitágoras** - Ok.

**Pitot** (enviando a Figura 07) - A imagem chegou?=-



**Figura 07**

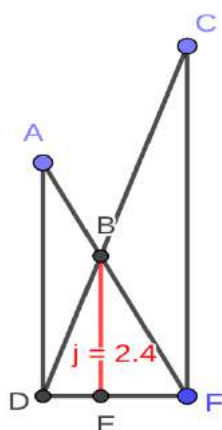
**Pitágoras** - Sim.

**Pitot** (sorrindo) - Adicionei os dados que a questão nos fornece, mas, como a questão não dá o tamanho do segmento  $DF$  supus um tamanho qualquer de 10 u.m. achando assim como resultado

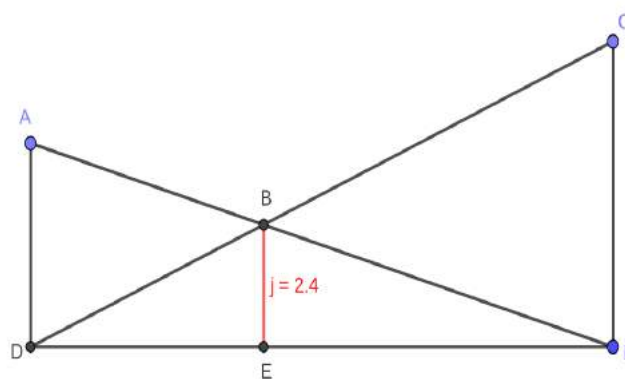


2,4. Contudo, a priori não me convenci, então comecei a variar o tamanho do segmento DF, assim, foi possível perceber que o ponto B varia a sua abscissa, mas a sua ordenada sempre permanece em 2,4. Dessa maneira, me convenci de que essa seria a resposta certa, Vou te enviar as figuras feitas no aplicativo. Contudo, saber o resultado não é o suficiente para mim, quero entender como o aplicativo conseguiu chegar nesse resultado. Deve haver alguma relação mais simples que proporcione uma resposta que não precise supor valores, mas que use somente os dados que a questão nos fornece.

**Pitot** (envia as figuras 8 e 9) -



**Figura 08**



**Figura 09**

**Pitágoras** - Bom! Visto que a medida do segmento BE não varia quando alteramos o tamanho da base DF, tendo a concordar com você. Deve haver alguma forma de solucionar o problema em que não seja necessário supor dados.

**Pitot** (assentindo com a cabeça) - Tem razão, vamos fazer mais pesquisas.

Naquela noite eles passaram bastante tempo conversando e pesquisando, tentando achar outra maneira de resolver o problema, mas como já era tarde, eles optaram por tentar um pouco mais outro dia.

No dia seguinte, Pitot se mostrava frustrado por não conseguir encontrar o caminho para a solução do problema. Pensava que tinha conhecimentos suficientes para resolver um problema que tem estrutura para ser “simples”. Logo que amanheceu, usou seu primeiro tempo do dia para fazer mais pesquisa, desta vez, ampliando seu campo de visão para achar a solução. Começou a fazer pesquisas não para achar uma relação nas semelhanças de triângulos, mas sim, para achar relações no trapézio retângulo, porque agora via os segmentos DA como base menor e FC como base maior do mesmo. Fazendo assim, encontrou uma relação que existe nos trapézios; que até o momento não tinha conhecimento. Tratava-se de uma relação harmônica entre os teoremas de Pitágoras e de Pitot observada pelo professor Maurício Ary Jalom.

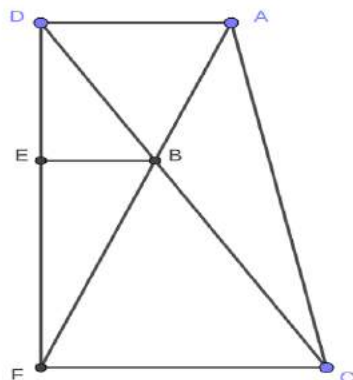


Figura 10

**Pitot** (empolgado, liga para Pitágoras) - Bom dia caro amigo, você tem conhecimento sobre alguma relação que os trapézios possuem?

**Pitágoras** - Não. As relações que conheço são as da área e da base média do trapézio. Por que?

**Pitot** (impressionado) - Como não me convenci da maneira que resolvemos, continuei a pesquisar e encontrei um artigo de um professor chamado Maurício Ary Jalom cujo teorema se refere exatamente ao cenário do nosso problema.

**Pitágoras** (surpreso) - Surpreendente, me fale mais sobre ele.

**Pitot** (sendo sarcástico) - Ele basicamente usa o teorema de Pitot e de Pitágoras, e o mais engraçado é que eu não conhecia e nem tinha ouvido falar no teorema de Pitot. Então, por Pitot, Jalom usa o fato de que as somas dos lados opostos de um quadrilátero circunscritível são iguais, e o Teorema de Pitágoras para desenvolver o seu próprio teorema. A parte que mais me chamou atenção foi um exemplo contido na pág. 7 do seu artigo, em que usa o seu teorema demonstrado para achar a base harmônica que é o segmento paralelo às bases passando pelo ponto de interseção das diagonais, exatamente o que a gente procurava.

**Pitágoras** (curioso) - Me fale mais sobre esse exemplo.

**Pitot** - No exemplo citado no artigo, como Jalom quer achar o tamanho do segmento da base harmônica usou seu próprio teorema que resultou na fórmula  $2XY/(X+Y)$ . Que, em miúdos, diz que a base harmônica de um trapézio é igual a duas vezes a base maior (X) vezes a base menor (Y), dividido pela soma da base maior (X) pela menor (Y), e ainda afirma que os segmentos que vão do ponto de encontro das diagonais até as laterais são iguais. Então, pensei que esse teorema é exatamente o que procurávamos, porque ele usa apenas o valor das bases, e olhando a figura do nosso problema como um trapézio a única modificação que vamos fazer para achar o resultado seria a divisão por dois, me compreendeu?

**Pitágoras** (surpreso) - Tá, então como ficaria a solução para o nosso caso?

**Pitot** - Olhando a imagem 10 como um trapézio, temos que a base maior é igual a 6 cm e a base menor é igual a 4 cm. A relação de Jalom nos afirma que a base harmônica no nosso caso é  $BE = (264) / (6+4)$  e fazendo as contas temos que  $BE = 4,8$  cm.



**Pitágoras** (confuso interrompe) - Mais a resposta estaria errada, pois a resposta certa é 2,4 cm como confirmamos no GeoGebra.

**Pitot** (sorrindo) - Você está correto, mas lembre-se que o teorema nos fornece a base harmônica e a mesma passa pelo encontro das diagonais e tocar nas extremidades. Agora, quero que lembre que eu também falei que os tamanhos dos segmentos que vão do ponto de encontro das diagonais até as laterais são iguais. Daí, como precisamos somente de uma parte, pegamos o resultado que deu e dividimos por dois, então o segmento  $BE = 4,8/2 = 2,4$  cm, exatamente o que estávamos procurando e o melhor, usamos somente os dados que o problema nos proporcionou.

**Pitágoras** (impressionado) - Sensacional, o que mais ele fala?...

Depois que eles acharam o resultado, como de costume, Pitágoras não se convenceu logo em seguida. Fizeram então, tema de suas próximas conversas com o desenvolvimento do tal teorema...

Nos momentos de apresentação deste relato de experiência na data de 05/01/2021 a professora Bezerra colocou a seguinte questão, após termos apresentado o desenvolver da solução do problema:

**Professora Bezerra** (lendo o livro de Lorenzato<sup>7</sup> empolgada) – “Os erros dos nossos alunos podem ser interpretados como verdadeiras amostragens dos diferentes modos que os alunos podem utilizar para: pensar, escrever e agir”, ou seja, se não houvesse o erro não iríamos pensar em uma outra estratégia de resolução do problema. “Atualmente, sabemos que mesmo errando o aluno está evoluindo, isto é, o erro possui um valor formador. Não foi assim que aconteceu conosco quando aprendemos a andar de bicicleta? Enfim, é errando que se aprende, mas é extremamente importante corrigir o erro. O erro pode ter distintas causas, falta de atenção, pressa, chute, falha de raciocínio, falta de estudo, mau uso ou má interpretação da linguagem oral ou escrita da matemática, deficiência de conhecimentos da língua materna ou conceitos matemáticos. Detectar as causas de cada erro na maioria das vezes não é fácil.

Ao professor compete primeiramente dispensar constante atenção para constatar o erro lembrando que acerto pode camuflar erro. É importante diagnosticar como o erro se deu, sem o que será impossível encontrar as causas dele. Nesta fase é fundamental ouvir o aluno, conversar com ele com o objetivo de desvelar seu pensamento e seus motivos. Feita a diagnose, convém propor ao aluno uma ou mais situações com as quais ele possa perceber a incoerência de suas respostas ou posições, auxiliando o aluno a descobrir novas alternativas, podemos esperar que ele reformule os seus conceitos, corrija os erros e assim evolua. É preciso que tenhamos sempre em conta a relatividade do erro, pois o errado em um contexto pode ser o correto no outro. Você já considerou como errada a resposta de um aluno somente por ela não ser o que você esperava ou desejava? ”.

## REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Depois dessa longa jornada, pôde-se estabelecer algumas reflexões acerca do processo de busca de uma solução: Um dos autores disse: “*se tivéssemos achado a resposta na primeira tentativa, não teríamos encontrado o teorema de Jalom e nem teríamos escrito este relato*”.

<sup>7</sup> (LORENZATO, 2010, p. 51-52).



Ele tem razão, e isso ressalta a importância da tentativa que falha, e provoca a questão: será mesmo que os erros sempre têm que ser desanimadores? Esse é um exemplo que mostra as oportunidades que podem ser perdidas pelos que se acomodam, ao contentar-se com o fracasso.

Um mesmo problema pode ser resolvido de diferentes maneiras; buscá-las pode levar a descobertas ainda maiores. Não se deve parar logo que se encontra uma resposta. Continuar com uma sequência de questionamentos a respeito da resposta e também do problema, poderia ser mais uma fonte de prazer do matemático, ou do professor de matemática, pois proporciona um olhar multifacetado sobre o mesmo ponto de discussão, já que observar de diferentes ângulos corrobora em diferentes significados para as informações do problema.

O encontro com um teorema recente e brasileiro, provocou nos autores o pensamento de que ainda existem relações a serem descobertas mesmo numa matemática tão antiga e tão estudada. Algo assim, para os estudantes que sonham em se aventurar pela matemática, poderá com certeza servir de instrumento motivacional, pois mostra que a mesma não está pronta e nem acabada.

Por fim, acredita-se que o presente relato, através da experiência exposta, contribui mesmo que minimamente, para uma futura inserção do teorema de Jalom (harmonia P.P.) e a ampliação do conteúdo de quadriláteros circunscritíveis, nas aulas de Tópicos em Geometria Plana no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre; e além disso, que sirva como instrumento provocador de curiosidade nos leitores/estudantes sobre o resultado que o Prof. Maurício Ary Jalom encontrou. Vale esclarecer que, “A filosofia não esclare nada, mas, no entanto, “Que espécie de objeto alguma coisa é, é dito pela gramática”, no uso, no jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1999, p. 120). Sendo, portanto, a Matemática, um desses jogos nas diferentes formas de vida e contextos formativos.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **Percorrendo usos/significados da matemática na problematização de práticas culturais na formação inicial de professores.** 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônia de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, 2016.

BEZERRA, S. M. C. B; MOURA, A. R. L. de. Usos/Significados de Geometria mobilizados por estudantes na formação inicial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA. 7, 2017, **Anais eletrônicos...** ULBRA: Canoas-RS, 2017. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/viewFile/6787/4526>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de professores).

POLYA, George. **A arte de resolver problemas: Um novo aspecto do método matemático.** Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

JALOM, M. A. **Teorema-Jalom (harmonia P.P.).** Ministério da Cultura Fundação Biblioteca Nacional Escritório de Direitos Autorais sob o nº 161.376, livro 268, folha 09. WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.



## O USO DA PLATAFORMA QUIZIZZ COMO AUXILIO TECNOLOGICO PARA AULAS MAIS LÚDICAS NO ENSINO REMOTO

### THE USE OF THE QUIZIZZ PLATFORM AS A TECHNOLOGICAL AID FOR THE MOST FUN CLASSES IN REMOTE EDUCATION

VELOSO, Davi de Moura/UFAC<sup>1</sup>

davivelosom102@gmail.com

SILVA, José Vitor de Oliveira/UFAC<sup>2</sup>

josevitor045.oz@gmail.com

SILVA, Hísis Alessandra Souza/UFAC<sup>3</sup>

hisisilva@gmail.com

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira/UFAC<sup>4</sup>

simone.bezerra@ufac.br

**Resumo:** Neste texto pretende-se abordar sobre o uso da plataforma Quizizz como uma estratégia de tornar o ensino remoto mais lúdico. O site é planejado para melhorar a compreensão de alunos das mais variadas séries de ensino, disponível também como aplicativo para celulares tanto para IOS, quanto para Android. Esta plataforma digital pode ser usada como uma forma alternativa para aplicar os conteúdos curriculares em práticas matemáticas, uma forma de possibilitar que o aprendizado dos discentes seja mais prazeroso durante o ensino remoto. O ensino remoto foi uma medida temporária para manter a comunidade de estudantes ativos nas atividades de ensino, devido a pandemia do novo coronavírus em 2020 no Brasil, exigiu de todos os profissionais novas metodologias e abordagens. Diante disso, baseados na filosofia wittgensteiniana, de significados no uso em momentos de atividades descreveremos uma forma de complementar os métodos de ensino, utilizando algumas dinâmicas. Além disso, a plataforma contém ferramentas de divulgação eficazes, podendo enviar a avaliação do estudante direto para os pais, baixar em forma de Excel e criar tabelas e até mesmo utilizar os dados em futuras atividades, também podendo usar as repostas dos alunos como uma metodologia na sala de aula, abordando as questões mais erradas ou descobrindo o método usado para realizar as questões e então, ocorrer um compartilhamento durante a aula, a fim de tornar a aula mais atrativa e ao mesmo tempo instigá-los e motivá-los a refletir sobre o tema abordado.

**Palavras- chave:** Quizizz. Práticas Matemáticas. Filosofia Wittgensteiniana.

**Abstract:** This text intends to address the use of the Quizizz platform as a strategy to make remote learning more playful. The site is designed to improve the understanding of students from the most varied educational levels, and is also available as a mobile app for both iOS and Android. This digital platform can be used as an alternative way to apply curriculum content in mathematical practices, a way to make learning more enjoyable for students during remote teaching. Remote teaching was a temporary measure to keep the student community active in teaching activities, due to the new coronavirus pandemic in 2020 in Brazil, it required all professionals to have new methodologies and approaches. Therefore, based on Wittgensteinian philosophy, of meanings in the use in moments of activities, we will describe a way to complement the teaching methods, using some dynamics. In addition, the platform contains

1 Graduando em Licenciatura em Matemática; Universidade Federal do Acre/UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil.

2 Graduando em Licenciatura em Matemática; Universidade Federal do Acre/UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil.

3 Graduando em Licenciatura em Matemática; Universidade Federal do Acre/UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil.

4 Orientadora/Professora Doutora da Universidade Federal do Acre-UFAC. Rio Branco, Acre, Brasil.



effective dissemination tools, being able to send the student's assessment directly to parents, downloading in Excel form and creating tables and even using the data in future activities, also being able to use student responses as a methodology in the classroom, addressing the most wrong questions or discovering the method used to ask the questions and then sharing during the class, in order to make the class more attractive and at the same time instigate and motivate them to reflect on the topic covered.

**Keywords:** Quizizz. Mathematical Practices. Wittgensteinian philosophy.

## INTRODUÇÃO

Ao longo deste texto, iremos abordar sobre nossa experiência em momentos de atividades com o Quizizz uma plataforma digital, que nos auxiliou nas aulas do ensino remoto, deixando as aulas mais lúdicas e interativas, possibilitando o maior interesse dos alunos. A proposta de desenvolver esta investigação se deu nas aulas da disciplina de Prática de Ensino de Matemática II, na qual nos foi proposto desenvolver uma atividade para as Séries Finais do Ensino Fundamental utilizando um artefato tecnológico, bem como fomos apresentados a filosofia wittgensteiniana, da qual resultou a significação no uso em atividade como preconiza esse filósofo, sobre a Plataforma Quizizz.

Como podemos pensar em utilizá-la de diversas formas na sala de aula, pensamos a priori em possibilitar o conhecimento de nossos colegas da mesma de forma remota, visto que o contexto que estamos vivendo, devido a pandemia pelo novo coronavírus, requer distanciamento social para evitar a proliferação do vírus e por isso foi instaurado o Ensino Remoto Emergencial – ERE na Universidade Federal do Acre - UFAC, de tal modo que tudo passou a ser virtual e depender da tecnologia.

Ademais, o Quizizz é uma alternativa que vem somar positivamente na aplicação dos conteúdos curriculares, utilizado para incentivar e deixar as aulas mais lúdicas e interativas nos que dela participam. É uma maneira de dialogar com os alunos, visto que a cada geração a tecnologia se faz mais presente, de modo que busquemos novas práticas de ensino, assim melhorando e dialogando da melhor forma com os envolvidos na ação. Importante ressaltar que as ideias deste artigo não foram testadas, mas se trata de uma proposta de metodologia visando utilizar uma ferramenta tecnológica como auxílio durante as aulas. A gamificação está em nosso meio e os jovens e adolescentes estão cada vez mais conectados com este aspecto, devido a este fato é pertinente utilizarmos aparatos tecnológicos para tentar se conectar com o aluno, fazendo ter um maior interesse em aprender os conteúdos curriculares. O que está sendo debatido é o fato de estarmos em tempos modernos, os discentes mudaram, vivemos em uma época tecnológica e ainda lutamos contra ela e como complementa Araujo, Bizerra e Coutinho (2019, p. 193) frente a uma das alternativas de ensino:

Sabe-se que uma metodologia alternativa de ensino pode não garantir conhecimento permanente, uma vez que a assimilação de qualquer conteúdo não é homogênea, contudo, pode fazer com que a prática de aprender se torne mais atrativa.





Diante disso, ao sermos desafiados pela nossa professora a fazer uso de um artefato tecnológico que quiséssemos, resolvemos aceitar o desafio e nos aprofundarmos sobre o artefato Quizizz e então abordá-lo com essa perspectiva de auxílio para aulas no ERE ou até mesmo presencialmente, como um dos jogos de linguagem a ser explorado, entendendo a matemática também como outro jogo de linguagem. Mas a priori teríamos que entender a plataforma Quizizz e seus diversos usos, pois cada jogo tem sua regra e sua gramática como nos diz Wittgenstein.

Nesse sentido o texto se apresenta dividido da seguinte forma: Fundamentação Teórica, A plataforma Quizizz, Modos de Ver e Significar a Utilização da Plataforma e Uma Parada Necessária.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

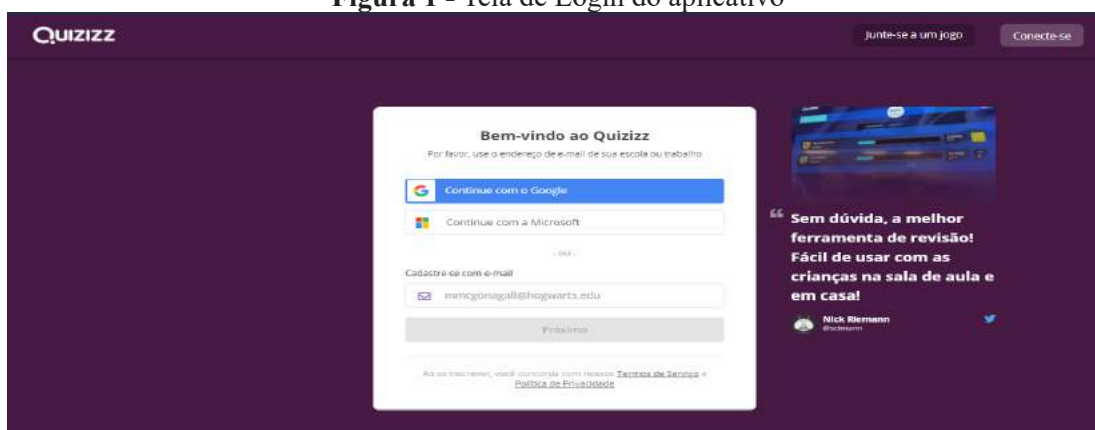
Visto que vivemos numa “época digital” onde a evolução da tecnologia e a linguagem, acontecem de forma constante, fazendo-se necessário empregar aparatos tecnológicos durante as aulas, buscando um vínculo com a nova geração. Diante disso após algumas aulas de Prática de Ensino de Matemática II, a professora da disciplina nos apresentou a filosofia wittgensteiniana que leva em consideração a forma única que cada indivíduo “enxerga o mundo”, essa filosofia se baseia basicamente na linguagem que cada indivíduo desenvolve, levando em consideração aspectos sociais e culturais. Essa filosofia é muito importante para a área que atuamos, pois estamos em constante contato com pessoas e buscar a forma mais eficaz de se comunicar e de entendê-las é um passo crucial para exercer a profissão de docente com excelência, devemos então, tentar trazer novas formas de abordagens mais lúdicas e intuitivas que facilitem a linguagem e que desperte em nossos alunos a curiosidade e a vontade de aprender cada vez mais. Tendo em vista esse ponto e sabendo da constante evolução da tecnologia, precisamos reinventar nossas formas de ensinar trazendo artefatos tecnológicos que antes eram vistos com inviáveis e até mesmo como o oposto da palavra ensino, mas com a chegada da pandemia que ocorreu em 2020 no Brasil e os meios alternativos que foram escolhidos para sanar esse problema que era o ensino remoto (ERE) deixou ainda mais visível a necessidade de explorar tais tecnologias. Pensando um pouco sobre o assunto, chegamos até a plataforma Quizizz que é basicamente um jogo de perguntas e respostas e pode ser usado para complementar e fixar os conteúdos da disciplina após as aulas, ela traz as características dos jogos como a competitividade de uma forma bem didática que envolve os alunos e os incentiva a compreender o conteúdo para assim subir de colocação no rank da turma, essas características são bastante interessantes e podem ser adaptadas não apenas para as aulas remotas, mas também para o ensino presencial.

### 1.1 A plataforma Quizizz

A plataforma Quizizz, disponível em <https://quizizz.com>, é de fácil manuseio, o docente pode realizar uma forma de questionário após fazer o login.



Figura 1 - Tela de Login do aplicativo

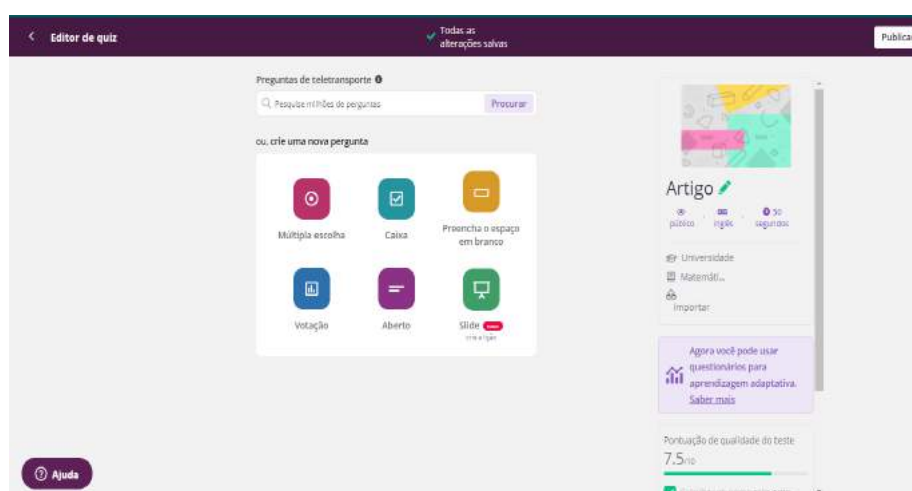


Fonte: Plataforma Quizizz, <https://quizizz.com>, 2021

Mas como fazer login? Podemos nos perguntar, existe algumas opções, é indicado conectar a sua conta google. Após este processo, a plataforma precisará fazer seu cadastro, então primeiro irá perguntar “Como você está usando o Quizizz?” E vai lhe proporcionar três opções: escola, uso pessoal ou para seu negócio. Optamos por selecionar o espaço escolar, pois esse será o nosso ambiente futuro de trabalho. Após selecionar a opção, ‘**escola**’ o programa lhe faz outra pergunta, se você é professor ou aluno e você irá escolher a opção, é importante ressaltar que somente a opção professor pode fazer questionários ou editar para que um aluno possa modificar. Caso precisar modificar, necessitará de uma autorização do criador do questionário em questão. Após respondido essas perguntas, terá que informar sua data de nascimento e logo em seguida sua escolarização, lembrando que o sistema escolar é o dos Estados Unidos da América. Portanto, depois de realizar estas informações, seu cadastro está concluído.

Iremos agora, mostrar a construção do questionário. Ao clicar em criar, vamos ter as opções de slide ou questionário, ao selecionar questionário, temos algumas opções de perguntas e iremos produzir.

Figura 2 – Tela de escolhas para criação de pe



Fonte: Plataforma Quizizz, <https://quizizz.com>, 2021



O questionário pode ter questões de múltiplas escolhas com uma ou várias alternativas corretas, podendo completar o espaço com uma palavra pré-programada pelo criador, ou questões em forma de enquetes para saber fazer um levantamento de dados, sem ter certo ou errado e também uma pergunta livre subjetiva sem ter respostas corretas ou incorretas no aplicativo, sendo julgado pelo professor, então uma questão discursiva, podendo ser usada para saber a opinião do aluno por completo. Dentro da plataforma também é possível se criar slides e após eles lançarem atividades que os estudantes possam responder na hora, como um exemplo, em meio a uma aula com slides.

Após entender sobre o questionário, devemos buscar sobre suas funções e possíveis usos em sala de aula. O docente terá duas maneiras de fazer esse formulário, uma delas é criando suas perguntas, colocando imagens, textos e adaptando ao seu gosto ou pode pesquisar um determinado assunto em questão e ver questionários de outros usuários e podendo colocar a pergunta em próprio quiz, tendo a opção de editá-la. Com o desfecho desse questionário entram as opções que diferenciam de outras plataformas que se pode colocar memes para acertos e erros, além de uma disputa saudável com ranking automático gerado pela gamificação.

Enfim, o Quizizz pode se tornar mais uma possibilidade de exploração de conceitos matemáticos que podemos significar no uso em momentos de atividades em uma visão wittgensteiniana, mesmo sendo um questionário. Aqui você pode usar sua criatividade, explorar as culturas locais e regionais para que seu aluno de posse desse recurso interaja com seus colegas sobre o assunto que você queira abordar.

Lembre-se que, conforme cita Bezerra (2016, p. 90), em sua tese, esse filósofo já nos leva a pensar a matemática como um jogo de linguagem quando nos diz, “Por que eu não deveria dizer que o que chamamos de matemática é uma família de atividades com uma família de propósitos?”.

## 1.2 Modos de ver e significar a utilização da plataforma

Durante as aulas de Prática de Ensino de Matemática II, apresentamos sobre nossos artefatos tecnológicos e um questionário envolvendo e um assunto em específico. Iremos apresentar aqui dados de um questionário aplicado durante esta aula como exemplo do uso da plataforma, simulando uma dessas aulas.

O questionário após ser concluído e pronto deve ser enviado aos alunos, agora se deve realizar um levantamento de dados e acaba sendo intuitivo pois o próprio site já direciona todos os acertos, erros, questões mais acertadas e a mais errada com a identificação de quem fez o quiz. Esses resultados também sendo obtidos via Excel de forma direta, impressa ou enviada via e-mail aos responsáveis de cada estudante. Conforme identificado na Tabela 1 a seguir.



Tabela 1- Dados levantados após a realização do questionário

Nomes dos	Pontuação	T1	Q2	3º T	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
		57%	86%	100%	71%	100%	71%	57%	71%	43%	100%	43%	57%	86%
Art	14600 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tal	10560 (92%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓
B. J.	10170 (69%)	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓
Fran	8940 (69%)	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✓
S.B.	7940 (77%)	✓	!	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	!	!	✓
J. Vit	7685 (62%)	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓
B. A.	3500 (38%)	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗

Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Com esta tabela, podemos fazer uma grande discussão sobre os erros e acertos de cada aluno, por exemplo, a questão 9 foi a mais errada tendo somente 43% de acertos então isto significa que devemos abordar de uma outra forma esse conteúdo em específico, pois, a turma não entendeu o conteúdo da questão, diferentemente da questão 3 que todos acertaram. Uma outra perspectiva pode se observar se perguntarmos quais métodos usaram para responder as questões em outro questionário e avaliar. Este é apenas um exemplo das inúmeras significações que podemos realizar diante de uma plataforma. Observe a Figura 3 a seguir, contendo a questão nove.

Figura 3 – Questão nove do questionário



Fonte: Arquivo pessoal.

Observando a questão nove do questionário aplicado durante a apresentação desta atividade nas aulas de Prática de Ensino de Matemática II, de forma remota, no dia 19 de julho de 2021. Uma questão simples e com ela podemos tentar observar o porquê então erraram, por exemplo 29% dos que responderam marcaram a letra “a” que destoa somente um sinal



da alternativa correta o que pode significar uma maior atenção dos professores em questão ao conteúdo de sinais.

Diante disso, percebemos a utilidade da plataforma Quizizz, durante a apresentação ocorreu uma dificuldade ao entrar, mas ao conseguirem conectar fluiu bem e todos responderam com facilidade. O artefato aqui explorado pode ser usado no atual contexto de pandemia e ensino remoto podendo também ser transportado para aulas presenciais. Importante ressaltar que podemos trazer vários significados as questões, como no conteúdo de geometria espacial, um paralelepípedo na matemática e realizar uma questão de resposta aberta respondendo à pergunta “O que você vê?” e então teremos o resultado, podemos demonstrar os vários significados existentes dentro de um único assunto e que diversas vezes observamos de uma única perspectiva, o que não é viável na visão wittgensteiniana pois não estamos atrás de porquês e nem tão pouco a matemática é única e universal. O que pretendemos é significá-la no uso em momentos de atividades, como jogos de linguagem.

Além disto, é possível fazer um gráfico de desempenho da turma, neste questionário aplicado durante a apresentação do trabalho obtivemos uma porcentagem de 73% de precisão da turma e então se no mês seguinte aplicarmos um outro e tivermos 80% de média de acertos da turma e daí em diante, podemos realizar um gráfico de desempenho, comprovando metodologias eficazes para passar aluno de ano e também realmente verificar o nível de aprendizado, o que também não condiz com a terapia wittgensteiniana, pois não se trata quando trabalhamos com esse filósofo de pesquisas verificacionistas, mas de descrever o uso que os alunos fazem desses artefatos tecnológicos em momentos de atividades, no caso em tela, da plataforma quizizz como mobilização de culturas matemáticas.

### 1.3 Uma Parada Necessária

Portanto, esse artigo é uma ideia de auxílio às aulas, visando um ensino lúdico para os alunos, tendo como base a filosofia wittgensteiniana. A gamificação está muito presente em nosso meio então devemos usá-la e abordá-la junto com a tecnologia pois um caminho contrário não é a solução, devemos nos adaptar ao novo contexto em que estamos inseridos. Diante disso, o Quizizz é útil as várias disciplinas e não somente as matemáticas. Levando em consideração a escrita de (ARAUJO, BIZERRA e COUTINHO, 2018).

Recursos como projetores multimídia, notebooks, tablets e até smartphones podem ser utilizados para auxílio desse processo, tanto para o aluno como para o professor, e isso tem se configurado em métodos e metodologias de ensino diversificados. É necessário, portanto, adequar as propostas didáticas às realidades dos alunos, que atualmente dispõem cada vez mais de aparatos tecnológicos em seu dia a dia (ARAUJO, BIZERRA e COUTINHO, 2018, p. 193).

O docente tem uma responsabilidade de fazer o estudante entender o conteúdo, mas não é jogar de qualquer maneira, é trabalhar e procurar saber o melhor método para a turma. Nos dias atuais, a gamificação está em alta e ao entrar em uma sala de aula de grandes cidades na zona urbana, todos os alunos possuem celular, então temos que explorar isto, do que adianta



dizer ao aluno para guardar uma tecnologia tão poderosa que tem nas mãos que pode ser usada de várias formas como metodologia?

Diante disso, a plataforma Quizizz, entra em contato com essa gamificação, tecnologia de forma interativa, prática e simples, o uso de um artefato como este, modifica o rumo de uma aula, modifica a motivação do aluno de não querer perder para o amigo, terminar primeiro, conseguir acertar todas as questões e durante estes questionários tem poderes que o jogo disponibiliza como o Double Jeopardy, onde os jogadores ganham o dobro de pontos por uma resposta correta, mas perdem tudo se a resposta estiver incorreta, como se fosse um tudo ou nada ou então Glitch, onde todos, exceto você, recebem uma tela com falhas por 10 segundos e isto te coloca em vantagem. Estes poderes conseguidos a partir de uma sequência de questões corretas e podendo ser inabilitada durante a criação do questionário.

Nesse sentido, após a realização de um trabalho em sala de aula da Universidade Federal do Acre (UFAC), na licenciatura em Matemática em uma turma do segundo período de forma remota, nos vimos encorajados a fazer uso de outros recursos para aplicarmos em sala de aula em momentos de mobilização de culturas matemáticas, escolhendo assim a plataforma Quizizz para mostrar essa experiência e relatar em forma de artigo científico no Gt 03 – Wittgenstein e Educação. Nesse sentido não coloco um ponto final nessa escritura e deixo o nosso querido leitor a pensar em outros usos para essa plataforma tanto de forma remota, como de forma presencial.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Antônia Vanúzia Nunes da Silva; BIZERRA, Ayla **Márcia Cordeiro**; COUTINHO, Demétrios Araújo Magalhães. Smartphones e o ensino de Química Orgânica: o uso de jogos pode influenciar no aprendizado? **Revista Principia**, João Pessoa, ano 2019, n. 44, p. 192-204, 30 ago. 2018.

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. *Percorrendo usos/significados da matemática na problematização de práticas culturais na formação inicial de professores*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônia de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, 2016.

**ENCONTRO SOBRE JOGOS E MOBILE LEARNING**, 5<sup>o.</sup>, 2020, FPCE, Universidade de Coimbra. Gamificar para motivar a aprendizagem: o Quizizz na aula de Matemática do 8<sup>o</sup> ano [...]. [S. l.]: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século 20 (CEIS20), 2020. 816 p.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da; SILVA, Paulo Vilhena da; JÚNIOR, Valdomiro Pinheiro Teixeira. A filosofia da linguagem e suas implicações na prática docente: perspectivas wittgensteinianas para o ensino da matemática. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 462-480, abr./jun. 2017.

SIRENA, Giustina Luísa Rozek. **Quizizz**: questionários interativos e individuais para verificação de aprendizagem. Ferramentas digitais para o ensino de Ciências da Natureza, Bagé - RS, v. 1, ed. 1, p. 91-94, 2021.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1979.



## USOS DE ANIMAÇÕES EM DUAS DIMENSÕES PARA O ENSINO DE GEOMETRIA PLANA NO ENSINO FUNDAMENTAL

## USOS DE ANIMACIONES BIDIMENSIONALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA PLANA EN ESCUELA PRIMARIA

BEZERRA. Simone Maria Chalub Bandeira (UFAC)<sup>1</sup>

simone.bezerra@ufac.br

SILVA. José Vitor de Oliveira (UFAC)<sup>2</sup>

josevitor045.oz@gmail.com

VELOSO. Davi de Moura (UFAC)<sup>3</sup>

davivelosom102@gmail.com

**Resumo:** Vamos abordar os usos de animações em duas dimensões (2D) para o ensino de Geometria Plana no Ensino Fundamental, usando o aplicativo *Flipaclip* para celulares, gratuito, disponível em IOS e Android, com o objetivo de descrever as diferentes percepções dos discentes sobre geometria, uma das áreas da Matemática. A geometria tem uma grande importância para a nossa atual sociedade, no entanto pouco se observa sobre ela, então neste artigo temos a possibilidade de significar em momentos de atividades possibilidades de usos dessa área e sua importância, além de buscar com que os alunos criem reflexões próprias sobre o assunto e também os usos que profissionais realizam deste conteúdo em seus trabalhos de forma diferente das praticadas na escola. Portanto, iremos explorar nesta escritura, atividades praticadas por professores em formação inicial, como alternativas no ensino escolar, saindo de padrões trazidos por católicos franceses em seus livros cheios de exercícios. Frente ao atual cenário educacional que se instalou em março de 2019, na UFAC, devido a pandemia em todo o mundo, passamos a ter aulas de forma remota. Nesse sentido, passamos a nos reinventar como professores e a nos qualificar em cursos ofertados pela SBEM e outras instituições e estudar diferentes metodologias. Sempre buscando uma formação de qualidade e equidade, nos apropriamos de textos, vídeos com o uso da terapia wittgensteiniana e da desconstrução derridiana que foram refletidos em sala online (Google Meet) e Google Classroom passando a relatar nessa escritura como significamos o referencial estudado em momentos de atividades.

**Palavras-chave:** Matemática. Geometria. Práticas Matemáticas. Desenho. Flipaclip.

**Resumen :** Abordaremos los usos de las animaciones bidimensionales (2D) para la enseñanza de la geometría plana en la escuela primaria, utilizando la aplicación móvil gratuita Flipaclip, disponible en IOS y Android, con el fin de describir las diferentes percepciones de los estudiantes sobre la geometría, una de las áreas de las Matemáticas. La geometría tiene una gran importancia para nuestra sociedad actual, sin embargo, poco se observa al respecto, por lo que en este artículo tenemos la posibilidad de significar, en momentos de actividades, posibilidades de usos de esta área y su importancia, además de buscar que los estudiantes crear reflexiones propias sobre el tema y también los usos que los profesionales realizan de este contenido en su trabajo de una forma diferente a la que practican en la escuela. Por ello, exploraremos en esta escritura,

1 Orientadora/Professora Doutora da Universidade Federal do Acre - UFAC. Rio Branco, Acre, Brasil.

2 Graduando em Licenciatura em Matemática; Universidade Federal do Acre/UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil.

3 Graduando em Licenciatura em Matemática; Universidade Federal do Acre/UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil.



las actividades practicadas por los profesores en la formación inicial, como alternativas en la educación escolar, dejando atrás los estándares traídos por los católicos franceses en sus libros llenos de ejercicios. Ante el escenario educativo actual que se instaló en marzo de 2019, en la UFAC, debido a la pandemia en todo el mundo, comenzamos a tener clases de forma remota. En este sentido, comenzamos a reinventarnos como profesores y a capacitarnos en cursos ofrecidos por SBEM y otras instituciones y a estudiar diferentes metodologías. Siempre buscando una formación de calidad y equidad, nos apropiamos de textos, videos utilizando la terapia Wittgensteiniana y la deconstrucción Derridiana que se plasmaron en una sala online (Google Meet) y Google Classroom, informando en esta escritura cómo nos referimos a la referencia estudiada en momentos de actividades.

**Palabras - clave:** Matemáticas. Geometría. Prácticas matemáticas. Diseño. Flipaclip

## INTRODUÇÃO

Na aula de Prática de Ensino de Matemática I, realizada durante os meses de abril a junho de 2021, foram refletidos textos e livros frente as Tendências de Ensino de Matemática, isso de forma remota, devido a pandemia da Covid 19 que se instalou em todo o mundo.

Com base no grupo PHALA<sup>4</sup> da Unicamp e no GEPLIMAC<sup>5</sup> da UFAC fazendo uso da terapia wittgensteiniana, e da desconstrução derridiana procurando significar à nossa maneira nossas leituras e aqui referencio o artigo do pesquisador renomado da tendência de História da Matemática, o professor Wagner Rodrigues Valente, com o seu texto, inscrito em 2008, “QUEM SOMOS NÓS, PROFESSORES DE MATEMÁTICA?” Procuramos significar as possibilidades de uso da Geometria desde os primórdios, quando se “cria um curso de Matemática, seguido de instruções de manuseio de armas” (VALENTE, 2008, p. 13)

Através do artigo de Valente (2008), conhecermos nossos antepassados de profissão, durante a disciplina de Prática de Ensino de Matemática I, do primeiro período da Licenciatura em Matemática, bem como, autores de livros da época e como surgiu a disciplina de Matemática, pois como observamos antes tínhamos aulas de Álgebra, Geometria e Aritmética, como nos conta o próprio professor Wagner durante um encontro de forma remota com o Grupo GEPLIMAC do qual participamos no horário de nossa aula.

4 Constituído em 2009, o Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Culturais – PHALA, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, com enfoque na temática: Educação, Linguagem e Práticas Culturais propõe-se a desenvolver um programa de estudos investigativos em educação, em diferentes perspectivas teóricas. Contempla três linhas de pesquisa: 1. Educação, jogos discursivos, jogos memorialísticos e práticas culturais; 2. Práticas pedagógicas e Psicanálise; 3. Currículo e Práticas culturais. (BEZERRA. 2016, p. 26 – 27).

5 Constituído em 2017 e certificado em 2018, O Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens, Práticas Culturais em Ensino de Matemática e Ciências (GEPLIMAC-Ufac) vem se constituindo como um grupo colaborativo que reúne professores da Escola Básica, professores em formação inicial, pós-graduandos e formadores de Universidades (UniNorte, IFAC e Ufac), interessados em refletir, estudar, compartilhar, discutir, investigar, problematizar e escrever colaborativamente sobre a prática de ensinar e aprender Matemáticas/Ciências partindo da formação inicial até alcançar as escolas de ensino básico. A abordagem de pesquisa do grupo, em uma de suas linhas de pesquisa, centra-se na linguagem como atividade e, no conceito, com significado em jogos de linguagem. Diante disso se faz remissões a Wittgenstein, a ideia de significado como uso, que confere à linguagem o caráter de atividade; e especificamente a matemática/ciências como atividade. (BEZERRA. D. R. B.; BEZERRA, S. M. C. B., 2020, p. 43).





Em uma de nossas aulas, de forma remota, discutimos o texto de Valente (2008) e como atividade assíncrona ficamos de apresentar um vídeo frente o nosso entendimento sobre o texto lido. A pedido do próprio professor a nossa professora da disciplina era que fôssemos participar da roda de conversa proferida por ele, em 14 de maio de 2021 via evento marcada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens, Práticas Culturais em Ensino de Matemática e Ciências – GEPLIMAC/UFAC tendo conhecimento do que continha no texto para gerar o debate.

A roda de conversa teve como mediadoras as professoras Doutoras Simone Bezerra e Salete Bandeira do Grupo GEPLIMAC/Ufac que lhes prestaram uma grande homenagem por terem sido suas alunas durante o Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), oferecido pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) da qual as duas professoras foram alunas no polo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em que cursaram a disciplina de ‘História da Educação Matemática e a Formação de Professores de Matemática’, em 2014, proferida pelo próprio professor Wagner Rodrigues Valente e a partir daí conservaram uma relação profissional e amigável que se mantém até hoje com o pesquisador.

Vale salientar que através da disciplina cursada com o doutor Wagner Rodrigues Valente durante o doutorado foi possível conhecer o GHEMAT<sup>6</sup> e como resultado da disciplina produzir o artigo “Como me tornei professora de matemática: memórias resgatadas através da História da Educação Matemática”.

Inspirada no rastro do texto de Valente (2008), tive a oportunidade de ir a Curitiba com um grupo de professores em formação inicial em Matemática da UFAC, apresentá-lo, na área temática de História da Educação Matemática conforme consta nos anais do XI ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática e nesse sentido foi se desvelando a história de Bezerra (2013) que se entrecruza com a história de Bandeira (2015).

Como num percurso terapêutico tentei problematizar como me formei professora de Matemática. Daí, surgem as recordações do ensino de 1º grau, ensino médio e superior. Como também as recordações dos usos/significados e as instigações sobre a matemática que meu pai fazia a mim e a minha irmã Bandeira[...] (BEZERRA, 2016, p. 40).

A finalidade desse artigo de Bezerra (2013) consistiu em apresentar aos professores de matemática, atuais, a procedência de seus antepassados profissionais, buscando, assim, acrescentar ao fazer docente uma dimensão histórica. Nesse sentido, permitiu-se uma compreensão diferente das ações realizadas nas salas de aula de hoje, buscando entender o que é novidade ou continuidade do que já foi aplicado pelos nossos antepassados profissionais.

Pensando nesse viés, que práticas realizaremos quando nos formarmos? Que saberes são necessários para tais práticas? Essas reflexões partem da análise de todo o contexto que

6 O GHEMAT - Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil foi criado em 2000. O Grupo, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, tem como líderes os professores Neuza Bertoni Pinto (PUC-PR) e Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP - Campus Guarulhos). A prática da história da educação matemática, que vem realizada pelo GHEMAT, tem possibilitado um início de resposta a questões como: Por que hoje colocamos os problemas sobre o ensino de matemática do modo como colocamos? Por que pensamos em reformas sobre esse ensino do modo como são propostas? Por que ensinamos o que ensinamos em Matemática? Por que determinamos saberes matemáticos são válidos para o ensino em detrimento de outros? (VALENTE, 2007). Esse artigo fez parte do aporte teórico da disciplina, História da Educação Matemática na Formação do Professor de Matemática, do doutorado em Educação em Ciências e Matemática – Rede Amazônica de Educação em Ciências (REAMEC) – Polo Acadêmico da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em novembro de dois mil e doze, com o professor Dr. Wagner Rodrigues Valente.



nossos antepassados de profissão vivenciaram. Sob esse viés, com base nas tendências e na filosofia de Wittgenstein e de Derrida, o jogo de linguagem que iremos contar a partir de agora aconteceu em algumas tardes de segunda feira em aulas síncronas de forma remota pelo Google Meet as 15h40min até as 18h 50min. Nela participaram a professora de Prática de Ensino de Matemática I que a chamaremos de Bezerra, os alunos da disciplina que os nomearemos, ora por Silva e ora por Veloso.

## INICIANDO A CONEXÃO REMOTA

A professora Bezerra inicia a aula remota mandando o link da sala do *google meet*, no grupo do *WhatsApp* aos professores em formação inicial matriculados em Prática de Ensino de Matemática I, disciplina do 1º período da licenciatura em Matemática da UFAC. Devagarinho cada aluno vai entrando na sala de aula do google meet, e vão logo escrevendo uma mensagem de cumprimento no chat aos colegas e falando um pouco do entendimento dos textos de Valente (2008), Bezerra (2013), Bezerra (2016), Bezerra e Moura (2017).

**Bezerra (Sorri)** – Percebi que leram os textos e hoje as discussões serão longas. Mas quero dizer-lhes que farão uma conexão do que leram com o tema da proposta desse artigo. Para que ampliemos os vários usos da Geometria. Observem que cada cultura, tem seu próprio jogo de linguagem na visão Wittgensteiniana, sendo a Matemática, a Geometria um desses jogos. Pensem que, a forma como os egípcios construíram as pirâmides é diferente de como nós lidamos com esse conceito na escola e de como uma estilista, um desenhista, um pedreiro observam em seus trabalhos diários. Cada um age conforme o seu propósito e sua necessidade. O máximo que elas têm em comum são semelhanças de família na visão wittgensteiniana.

**Silva (Levanta o braço e entra na conversa)** – Então professora diante desse cenário que estamos, de forma remota, o que nos resta é criamos alternativas de ensinar de outras maneiras. Com o corpo inteiro como nos diz Wittgenstein. Sendo a Matemática um desses jogos de linguagem como estamos percebendo nos textos discutidos aula a aula. Os debates durante as aulas síncronas culminaram em um trabalho no qual desenvolvemos uma prática voltada para o Ensino de Matemática: Séries Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e/ou Ensino Médio voltados para uma visão das matemáticas não unicistas, vistas de outras maneiras e isso me vem ao pensamento o texto discutido na última aula em uma das passagens que nos dizia e assim descrevo: *Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc., etc. – E digo: os “jogos” formam uma família*<sup>7</sup>.

**Veloso (Levanta o braço complementando)** – Diante disso, resolvemos fazer uma busca nos eventos ocorridos na UFAC e em outras instituições e ver como os nossos professores e colegas licenciandos vem explorando a geometria nos eventos professora e o que já temos publicado e produzido no Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática – MPECIM/UFAC. Seja nas práticas do arquiteto, do estilista, desenhista etc. Possibilitando aos alunos uma outra forma de ver o ensino em ambientes não escolares.

**Bezerra (Interrompe)** – Como pretendem fazer isso?

**Veloso (Animado)** – Pensamos em fazer uso do *software Flipaclip* através da exploração de 7 (WITTGENSTEIN, 1999, IF, §67, p.52).



uma animação, sem deixar evidente o conteúdo, pois acreditamos que as crianças mesmo antes do conteúdo já tenham noção de espaço e de algumas figuras. Acreditamos na possibilidade desses instrumentos serem mais um recurso ao professor de tornar suas aulas mais atrativas ao aluno se bem planejadas e objetivas, deixando claro o passo a passo do uso do recurso tecnológico, sendo ele um jogo de linguagem que tem sua regra própria e se utiliza da geometria para desenvolvê-lo.

**Bezerra (Atenta)** – Percebi que entenderam o que seria um jogo de linguagem na visão de Wittgenstein. E, portanto, podemos ampliar a discussão e dizer dessa forma que a Geometria, assim como a Matemática não é única e nem tão pouco acabada conforme esse filósofo da linguagem.

**Silva (Levanta o braço e entra na conversa)** – Nosso objetivo baseia-se na terapia wittgensteiniana significando no uso em momentos de atividades e seus conceitos; e nesse sentido vamos descrevendo nossas ações em forma de diálogos, partindo de pesquisas bibliográficas sobre o tema ‘**Animação em duas dimensões/Flipaclip**’. Partindo de pesquisas bibliográficas, foram pensados vários assuntos para se tratar e falar de uma prática, mas, a escolha foi devido as vivências nas aulas remotas e a importância do uso das tecnologias e o acesso as mídias pelos jovens.

**Bezerra (Sorri satisfeita e acrescenta)** – Em meio a tantas evoluções na tecnologia, nota-se que o ensino não é mais o mesmo, hoje dispomos de alunos que estão em constante atualização. Diante dessa realidade o professor deve acompanhar esse processo de evolução, para que suas aulas se tornem valorativas e façam a diferença em sala de aula e na vida do aluno [...] abordar atividades matemáticas com os recursos tecnológicos enfatiza um aspecto fundamental da disciplina, que é a experimentação<sup>8</sup>.

**Veloso (Levanta o braço complementando)** – Nesse sentido professora pensamos em assuntos em que adolescentes do Ensino Fundamental gostam, e chegamos à conclusão que desenhos, tanto escrito como animados, e, livros: animes, prendem a sua atenção e podemos explorar a contação de histórias. E nesse sentido trazemos para os colegas alguns dos desenhos do livro, Mangá *Shounen (histórias para meninos, combinando ação e aventura, associam valores como amizade, coragem, trabalho em equipe e fidelidade)*<sup>9</sup>, de Arthur Garcia, que, quando feitos, você percebe que em seus desenhos se usa geometria. Vide figura 01 e 02 a seguir.

Assim, decidimos explorar este mundo. Em uma curta conversa com um profissional, que vamos chamar aqui de NN, contactamos que estilistas usam desenhos similares, pois existem várias técnicas para desenhar um corpo, mas a que estamos citando aqui tem como “objetivo colocar, no papel, o que eu tenho em mente, funciona como base/estrutura do esqueleto do corpo, aí dá para fazer as poses, as roupas e ter uma noção de como as peças vão ficar no corpo humano”. Diante disso, decidimos pensar na prática baseada nos desenhos e na tecnologia, para isso, achamos o aplicativo *Flipaclip*. Um aplicativo gratuito, disponível para IOS e Android, simples e de fácil manuseio. Ele cria animações em duas dimensões (altura e largura). Nesse contexto, vamos dar dicas em como o professor pode explorá-lo como forma de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

<sup>8</sup> (SILVA e NUNES, 2017, p. 9).

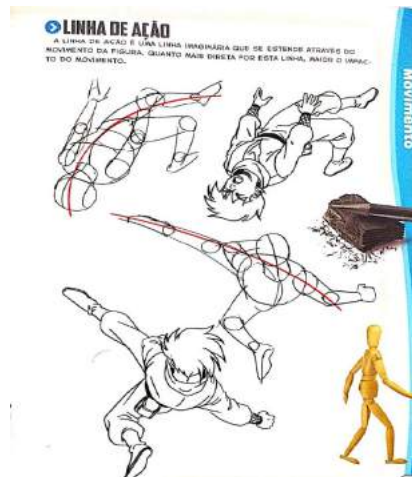
<sup>9</sup> (PEREIRA e FERREIRA, 2020, p. 12).



Figura 1: Livro ensinando a desenhar anime



Figura 2: Livro ensinando como desenhar anime, com uma mão.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

**Bezerra (Sorri satisfeita e acrescenta)** – A matemática foi criada para solucionar os problemas da sociedade e com a geometria não foi diferente. A palavra geometria vem do grego que significa medida da terra. É o ramo da matemática preocupado com as questões de forma, de tamanho e de posição relativa das figuras, das propriedades e dos espaços. Os antigos egípcios, que deram os primeiros passos para o desenvolvimento da disciplina, tem grandes demonstrações da geometria, as pirâmides do Egito, mas vocês acham que, na época, eles sabiam o que era uma pirâmide e que isto estava interligado a futura disciplina de matemática? Não. “*A arte no Antigo Egito, era totalmente dedicada à morte, com construções de templos, esculturas de deuses, túmulos, pinturas e projetos arquitetônicos*”.

Na imagem a seguir, observamos a primeira pirâmide construída no Egito, aproximadamente 3.000 a.C. pelo arquiteto Imhotep, denominada de pirâmide de Saqqara ou de Djoser. Conforme figura 3.

Vejam também que, *a arte sempre procurou representar modos de ver o mundo, sendo que essas representações foram mudando em diferentes períodos históricos. No período renascentista, o olhar científico representa a construção de imagens mais “reais”, por isso, é perceptível o cuidado com a simetria, a proporção, a profundidade etc., tal como na pintura renascentista de Leonardo Da Vinci (século XV – 1498).*<sup>10</sup> Vide Figura 04.

10 (PEREIRA E FERREIRA, 2020, p. 06).

**Figura 3** – Pirâmide de Saqqara. Fonte:

Fonte: Pinterest. Disponível em:  
<https://segredosdomundo.r7.com/saqqara/>

**Figura 4** - Cenni di Pepo (Cimabue).  
Maestá. 1285-86.

Fonte: Disponível em: <http://www.wga.hu>.  
 Web Gallery of Art. DOI 0396/zet.v28i0.8655905.

**Silva (Levanta o braço e entra na conversa)** – Professora Bezerra desculpe interromper, mas Djoser foi um faraó da Dinastia III, que viveu em torno de 2.630 a.C. e Saqqara foi uma necrópole egípcia de Mênfis, uma cidade muito antiga que já foi dedicada a enterrar os mortos. Localizada ao Sul de Cairo e a Oeste da antiga capital, ela esconde diversos tesouros. A zona arqueológica da necrópole possui 9 km<sup>2</sup>, isso para termos uma visão de área.

**Veloso (Corta o colega sorrindo)** – Veja que foi a pirâmide de Djoser que deu origem para a construção de outras pirâmides egípcias e aqui podemos citar a pirâmide de Gizé. Mas voltando a Pirâmide de Djoser ela foi construída com blocos pequenos de calcários, medindo *140 metros de comprimento, 118 metros de largura e 60 metros de altura*<sup>11</sup>. Utilizadas também como tumbas para os faraós e tinham esse formato por ser eficiente e, no início, réplicas de suas casas, mas com o tempo evoluíram até as pirâmides que hoje sobrevivem.

**Bezerra (Interrompe)** – Antes destas belas obras arquitetônicas, a geometria simples foi usada para resolver outro problema da sociedade, a do rio Nilo, um dos maiores do mundo, com 6.741 km de extensão, corta o Egito de norte a sul. Quando ele transborda, e acabava inundando o delta do Nilo, por um lado era bom, pois deixava a terra fértil quando o rio diminuía o volume de água, excelente para o cultivo. No entanto, o rio destruía as marcas de delimitação de terra, gerando conflitos entre indivíduos e comunidades sobre o uso dessa terra não delimitada. Então, os antigos faraós resolveram passar a nomear funcionários, que eram os agrimensores, cuja tarefa consistia em avaliar os prejuízos das cheias e restabelecer as fronteiras entre as diversas posses. E, neste momento, entra a matemática, pois essas pessoas responsáveis tiveram que aprender uma forma de repartir as terras, criando assim o cálculo de: áreas, áreas e de dividir os terrenos em figuras planas como retângulos, triângulos, etc. Com o passar dos anos, o estudo da geometria vem ganhando outras dimensões. Por isso, os cobradores de impostos do faraó tinham de medir novamente os terrenos e recalculá-los para pagar de cada um. Os egípcios pagavam impostos de suas terras ao faraó, como hoje pagamos o IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano) dos nossos terrenos e/ou casa à Prefeitura.

**Silva (Corta)** – A Grécia antiga foi o local onde teve grandes passos para o avanço da disciplina<sup>11</sup> (FREITAS, 2001, p. 01).



geometria, principalmente, com o matemático Euclides de Alexandria (360 a.C. – 295 a. C.), responsável por 13 livros sobre a geometria da época e esta que vemos até hoje, denominada de geometria euclidiana, que se trabalha nas atuais escolas brasileiras.

**Veloso (complementa sorrindo)** – Vejam que a *origem da palavra Matemática - Matema, do grego, significa explicar, conhecer, entender. Tica, também do grego, vem de techne, que significa técnica, arte. Como historicamente os dois principais objetos de estudo da Matemática são os números e as formas geométricas, podemos dizer que: Matemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender os números e as formas geométricas. Em relação a origem da palavra Geometria (Geo = terra; metria = medida), o historiador Heródoto (século V a.C.) atribuiu aos egípcios a origem desse ramo da Matemática. Atualmente, pode-se dizer que geometria é o estudo das formas geométricas, incluindo as medidas dessas formas.*<sup>12</sup>

**Bezerra (Interrompe)** – já pensaram em como pretendem realizar a animação como prática do conteúdo de geometria com o Flipaclip?

**Veloso (Sorridente)** – sim, professora. Primeiramente apresentar o aplicativo em questão, dizer o que está disponível para ser baixado gratuitamente, pedir para que os alunos baixem para realizar a atividade. Em seguida, após todos estarem com o software, temos que dizer para eles realizarem um vídeo de 7 quadros no máximo e no mínimo 5 quadros, então não será um vídeo grande, no máximo de 10 segundos. Mas qual o objetivo de passar essa atividade? Com isso, fazemos com que os alunos pensem por si a fazer um vídeo, pois deixaremos livres para desenharem a sua vontade sobre o que fazer na sua primeira animação, com algumas restrições básicas, por exemplo de não ter nudez ou parecidos, então vamos instigar suas imaginações e nesse primeiro momento não irão conseguir fazer perfeitamente, mas está tudo certo. Em paralelo, o professor terá que fazer um vídeo que envolve bastante geometria. Em um terceiro momento, a sala irá debater a animação feita pelo professor,, tentando entender qual a linguagem daquele pequeno clip que cada um tem. Pois, como base no jogo de linguagem, cada aluno vai ter uma percepção diferente daquele vídeo e o professor deve explorá-lo, instigando-os a refletir e dizer sua opinião sobre o assunto.

**Bezerra (Interrompe)** – Com base no artigo Usos/significados de geometria mobilizados por estudantes na formação inicial <sup>13</sup> nos inspiramos a realizar a seguinte atividade de forma remota com a turma de Prática de Ensino de Matemática e posteriormente com alunos de residência, para ser aplicada nas escolas da Educação Básica. Essa prática ocorreu em um dia um pouco diferente na UFAC, cada um no espaço de sua casa, no lugar em que funcione melhor a conexão com a internet, iniciamos a nossa aula com o intuito de significar a **Geometria** nas práticas humanas ocorridas na formação inicial em uma tarde de segunda feira do ano de 2021. Chamaremos a professora de **Bezerra** e os alunos de **Silva** e **Veloso**.

**Silva (Sorridente)** – Sim, geometria é o estudo das formas geométricas, mas eu não tenho nem ideia de como ela surgiu!

**Bezerra (Complementa com carinho)** – Bom.... Mas o que pode dizer além disso?

**Veloso (Sorridente)** – A Geometria também trabalha com ângulos e comportamentos de figuras num plano. Sendo o Plano uma superfície que não tem curvas e se estende infinitamente, já que a mesma, surgiu das necessidades da sociedade. E vejam que o Egito surgiu nas proximidades do rio Nilo, pois na época as margens do Nilo eram ricas em nutrientes e isso fez dela um ótimo lugar para plantio. Os povos que moravam próximos a ela dividiam a terra de forma igualitária, porém, com a cheia do rio essas divisões acabavam sumindo e isso gerava alguns conflitos e

<sup>12</sup> (DANTE, 2005, p. 93).

<sup>13</sup> (BEZERRA, MOURA, 2017).



foi aí que o faraó decidiu intervir e criou a profissão de agrimensores, cujo papel era avaliar os danos causados pelas cheias e demarcar as fronteiras dos territórios, eles acabaram usando estacas de madeira e cordas, formando assim quadrados, retângulos e triângulos e assim a geometria foi surgindo e é utilizada até hoje de várias maneiras.

**Bezerra (Sorridente)** – Bom... Vocês gostam de desenhar? Que tal tentarem desenhar algo usando formas geométricas e para quem se sentir mais confiante pode tentar fazer uma animação, para esse trabalho será usando o aplicativo *FlipaClip*, quem não tiver celular pode fazer a mão, mas o ideal é que usem o “app”. O *FlipaClip* é um aplicativo para Android que cria desenhos animados com gravuras feitas e editadas por você. *Para criar suas animações basta desenhá-las quadro a quadro, como se você estivesse fazendo em um caderno na vida real. O aplicativo ainda tem a opção de mostrar os contornos do desenho anterior para facilitar ao se ilustrar a sequência. Este app é ideal para aqueles que querem exercitar a criatividade e fazer desde simples desenhos animados com “bonequinhos de palito” até belas animações utilizando os recursos disponíveis e uma Caneta Stylus.*<sup>14</sup>Vou deixar dois links para outras atividades: **Criando Desenhos com figuras geométricas.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NxPKazFiOnA> e **Aprenda construir desenhos com figuras geométricas brincando e se divertindo.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Phumuu9jcPc>

**Silva (Ansioso)** – Como encontramos o aplicativo? Não desenho nada?

**Bezerra (Sorridente)** – Na *playstore* ou *appstore*, é bem fácil de usar, vocês vão baixar o aplicativo, logo depois irão abrir ele e quando aparecer a tela inicial (Figura 5), vocês irão apertar no símbolo de **mais**. Em seguida escolham um **título** para esse vídeo e selecionem **um fundo** que pode ser de qualquer cor, ou uma foto de sua galeria ou até mesmo algumas imagens que o “app” te sugere.

**Veloso (Aflito)** – Isso está parecendo meio difícil professora.

**Bezerra (Empolgada)** – Mantenham a calma gente, ainda não acabei, mas qualquer dúvida me envie um e-mail, que respondo, eu sei que vocês sabem mexer no celular mais que eu, então explorem, é assim que descobrimos as coisas. Mas, voltando ao assunto, então depois de selecionar o fundo vão ter que selecionar uma resolução, eu indico deixar a padrão que é do YouTube e por último, selecione os números de quadros por segundo.

**Silva (Sorridente e confiante)** – Estava entendendo, mas agora me perdi.

**Bezerra (Sorri e esclarece)** – É só você apertar, e quanto maior o número, mais quadros por segundo vai ter, ou seja, mais rápido sua animação vai ser e então o número menor de quadros por segundo, mais longo irá ficar a duração de seu vídeo. Posteriormente, é só desenhar na tela que vai aparecer (Figura 6) desenhem o que sua imaginação deixar, não precisa ser uma obra de arte, e então aperta no símbolo de mais ao lado do quadro e desenha outro quadro que seria a continuação do primeiro após o movimento e assim por diante, quando terminar é só salvar. Aposto que vocês vão se divertir fazendo essa atividade. Envie no meu e-mail ok?

**Silva (Sorridente)** – Ok professora, vamos tentar. A atividade parece bem diferente. Matemática também é arte, né professora! Vejo que temos outro jogo de linguagem aí envolvido, se bem entendi as leituras.

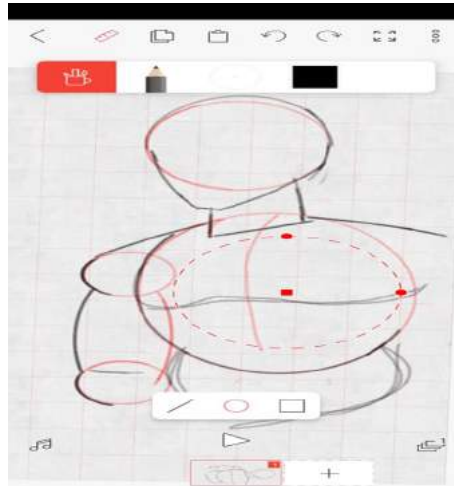
**Bezerra (Sorri satisfeita)** – Até a próxima aula. E pede para os alunos ligarem as câmeras para dar um click que é assim que registra a presença das aulas e para a gravação de mais uma tarde de aula remota.

**Na aula seguinte: Bezerra (Satisfeita)** – Vi que todos me enviaram os trabalhos, olhem o 14 (RIBEIRO, 2013, p. 01).



que produzi.

**Figura 5:** Molde do Corpo Humano, 2021, geometria.



Fonte: Arquivo pessoal.

**Silva (Sorridente)** – Foi bem diferente a atividade, gostei muito.

**Bezerra (Sorridente)** – Sim, a geometria é uma boa base para começar a fazer desenhos.

**Veloso (Sorridente)** – Acho que agora eu consigo ter algumas ideias de desenhos e relacionar com a *História da Matemática*. -[...] *linha de trabalho que parte do princípio de que o estudo da construção histórica do conhecimento matemático leva a uma maior compreensão da evolução do conceito, enfatizando as dificuldades inerentes ao conceito que está sendo trabalhado.*<sup>15</sup>

**Silva (Sorridente)** – Acho que agora eu consigo relacionar com a História da minha família, pois cresci no meio rural, nesse sentido penso que cabe falar da *Etnomatemática* – *Tem como objetivo primordial valorizar a matemática dos diferentes grupos culturais. Propõe-se uma maior valorização dos conceitos matemáticos informais construídos pelos alunos através de suas experiências, fora do contexto da escola. [...] Essa proposta de trabalho requer uma preparação do professor no sentido de reconhecer e identificar as construções conceituais desenvolvidas pelos alunos.*<sup>16</sup>

**Bezerra (Suspira e arruma os óculos)** – Não Pense, mas Veja!<sup>17</sup> Mas acho que atingi o objetivo proposto de forma remota, trazer a motivação de volta a vocês. Um grande abraço e até a Prática de Ensino de Matemática II.

## CONCLUSÃO

A intenção desse texto foi descrever alguns usos da Matemática/Geometria como um jogo de linguagem na visão wittgensteiniana levando aos jovens do Ensino Fundamental/Médio que a(s) mesma(s) podem ser vistas além de teoremas e fórmulas complexas. Como produto

15 (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. 1997, p. 14).

16 (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. 1997, p. 14).

17 (WITTGENSTEIN, 1999, IF, &66, p. 52).





da atividade humana foram evoluindo ao longo dos tempos e com a pandemia da Covid 19, a tecnologia e o uso de mídias digitais se fizeram cada vez mais presentes em nosso meio cultural. Escolhemos a geometria plana em específico por ser uma área que cerca todos nós no nosso dia a dia, em nossas ações e nem se quer percebemos este fato. Com essa intervenção acreditamos ter sido possível perceber a geometria usada em diversas profissões como: estilista, arquiteto, animador, designer de interiores, escultores, pintores e outros, e de fato vislumbrar **a beleza da Matemática**, e dar sentido ao aprendizado dessa disciplina.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Marcelo; BELLO, Samuel E. Lopez; SANTOS, Suelen Assunção. A MATEMÁTICA ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA WITTGENSTEINIANA: entre normatividade e empirismo. **Remat**, Bento Gonçalves, v. 3, n. 1, p. 148-158, jul. 2017.

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 11, 2013, Curitiba. **COMO ME TORNEI PROFESSORA DE MATEMÁTICA: memórias resgatadas através da História da Educação Matemática.**, 2013. SBEM. ISSN: 2178-034X. Área Temática: História da Educação Matemática. p. 01-15. Disponível em: [http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/1657\\_1163\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/1657_1163_ID.pdf). Acesso em: 02 abr. 2021.

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira; MOURA, Anna Regina Lanner de. Formação de Professores que Ensinam Matemática. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA**, 7, 2017, Canoas. Usos/significados de geometria mobilizados por estudantes na formação inicial, 2017. p. 01-10. Disponível em: <https://docplayer.com.br/128008676-Vii-congresso-internacional-de-ensino-da-matematica.html>. Acesso em: 27 abr. 2021

BORGES, Luiz Antonio Dias. **DESENHO ANIMADO COM USO DO CELULAR: praticando arte e tecnologia na escola.** 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Artes, A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

DANTE, Luiz Roberto. **Tudo é Matemática: ensino fundamental.** São Paulo: Ática, 2005.

FREITAS, Marcella Alves de. **Saqqara, o local que guarda diversos segredos e tesouros do Egito.** Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/saqqara/>. Acesso em: 04 jan. 2022.

**GEOMETRIA.** 2018. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Geometria>. Acesso em: 19 jun. 2021.

**GEPLIMAC - Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens, Práticas Culturais, em Ensino de Matemática e Ciências.** Disponível em < <http://www2.ufac.br/mpecim/menu/grupos-de-pesquisa/grupo-de-estudo-e-pesquisa-em-linguagens-praticas-culturais-em-ensino-de-matematica-e-ciencias.pdf/view/>>. Acesso em: 04 abr. 2021.



**GHEMAT - Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil.**  
Disponível em < [www.unifesp.br/centros/ghemat/](http://www.unifesp.br/centros/ghemat/)>. Acesso em: 04 abr. 2021.

NOGUEIRA, Vandira Loiola. **Uso da geometria no cotidiano.** 2008. 35 f. Monografia (Especialização) - Curso de Matemática, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jataizinho, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1850-8.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RIBEIRO, Daniel. **Com o FlipaClip crie desenhos e faça sua própria animação no Android.** 2013. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/flipaclip.html>. Acesso em: 27 jun. 2021

ROSA, Arthur Garcia da. **Como desenhar manga livro shonen.** Curitiba: Coquetel, 2014. 48 p.

SILVA, Vanessa A. V. da; NUNES, Aislan da S. **Geometria Plana de maneira lúdica e construtiva.** Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, Cornélio Procópio, v. 1, p. 1-16. 2017.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática de Matemática: como dois e dois.** São Paulo: FTD, 1997.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Quem somos nós, professores de matemática? *Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008.* Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

**Criando Desenhos com figuras geométricas.**

*Disponível em:* <https://www.youtube.com/watch?v=NxPKazFiOnA>

**Aprenda construir desenhos com figuras geométricas brincando e se divertindo**

*Disponível em:* <https://www.youtube.com/watch?v=Phumuu9jcPc/>



Anexos: Alguns momentos das apresentações remotas que jamais serão esquecidas que serviram de rastros para a constituição dos jogos cênicos.



(BEZERRA, SILVA, VELOSO, 2021).



## A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO JOGOS DE LINGUAGEM EM AULAS DE MATEMÁTICA

### PROBLEM SOLVING AS LANGUAGE GAMES IN MATH LESSONS

Victória Karoliny Miranda Oliveira, UFAC1

victoria.oliveira@sou.ufac.br

Marcelo Santana da Rocha, UFAC2

marcelo.santana@sou.ufac.br

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, UFAC3

simone.bezerra@ufac.br

**Resumo:** Este texto objetiva descrever a concepção da resolução de problemas como jogos de linguagem em aulas de matemática, já que por vezes o método de ensino tradicionalista com uso de aulas expositivas não é suficiente para atrair o interesse do aluno, fazendo com que professores necessitem se reinventar na busca de novas estratégias de ensino aprendizagem. Diante desse contexto trazemos neste estudo outra maneira de ensino criada por George Polya, que consiste em algumas etapas a seguir: na compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e o retrospecto. Importante destacar que, através destas etapas o aluno poderá fazer questionamentos e construir os seus próprios conceitos, de modo que o professor seja o intermediário nesse processo. A fundamentação teórica foi ancorada em, Delazeri e Silva (2017), Bezerra e Moura (2017), Pereira (2020), Bezerra e Machado (2019), Wittgenstein (1999) dentre outros. O trajeto metodológico foi baseado na Terapia Desconstrucionista, ou seja, o jogo de cena aqui narrado se descreve nos rastros do diálogo. Os resultados apontam para a capacidade do aluno de resolver problemas matemáticos a partir de suas próprias concepções e experiências, como também por diversos caminhos, sem a necessidade de uma introdução inicial com conceitos e teorias seguidas de exemplos e atividades de fixação.

**Palavras – chave:** Resolução de Problemas. Terapia Desconstrucionista. Ensino de Matemática.

**Abstract:** This text aims to describe the concept of problem solving as language games in mathematics classes, as sometimes the traditionalist teaching method with the use of lectures is not enough to attract the student's interest, making teachers need to reinvent themselves in the search for new teaching and learning strategies. Given this context, in this study, we bring another way of teaching created by George Polya, which consists of some steps to be followed: understanding the problem, establishing a plan, executing the plan, and retrospection. It is important to highlight that, through these steps, the student will be able to ask questions and build their own concepts, so that the teacher is the intermediary in this process. The theoretical foundation was based on Delazeri and Silva (2017), Bezerra and Moura (2017), Pereira (2020),

1 Licencianda em Matemática. Atividade investigativa da disciplina Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa I.

2 Licenciando em Matemática. Atividade investigativa da disciplina Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa I.

3 Professora Doutora em Educação, Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre-UFAC. Docente do CCET atuando na Licenciatura em Matemática atualmente nas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa e disciplinas do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática.



Bezerra and Machado (2019), Wittgenstein (1999) among others. The methodological path was based on Deconstructionist Therapy, that is, the scene game narrated here is described in the traces of the dialogue. The results point to the student's ability to solve mathematical problems based on their own conceptions and experiences, as well as in different ways, without the need for an initial introduction with concepts and theories followed by examples and fixation activities.

**Keywords:** Problem solving. Deconstructionist Therapy. Teaching of Mathematics.

## INTRODUÇÃO

Este artigo visa abordar a resolução de problemas como jogos de linguagem em aulas de matemática. Segundo Dante (1997, p. 59), “devemos focalizar, enfatizar e valorizar mais a análise do problema, os procedimentos que podem levar à sua solução e a revisão da solução obtida do que simplesmente a resposta correta”.

Porém não basta apenas ensinar a resolver problemas, mas incentivar que o aluno também proponha situações problema, partindo da realidade que o cerca, que mereçam dedicação e estudo. Incentivar o hábito pela problematização e a busca de respostas de suas próprias indagações e questionamentos, como forma de aprender. (SOARES e PINTO, 2001, p. 02).

Nesse intuito, pretende-se fomentar uma discussão, acerca de como utilizar a metodologia de resolução de problemas no contexto escolar como jogos de linguagem em uma visão wittgensteiniana, significada no uso, pois na visão desse filósofo a matemática é um jogo de linguagem como qualquer outro, seguindo as etapas descritas por Polya para resolver um problema um desses jogos. A partir daí podemos aplicar as etapas do estudo de George Polya significando-as no uso em momentos de atividades. Estas etapas quando trabalhadas corretamente, poderão auxiliar o aluno a criar suas estratégias, colaborando assim para o amadurecimento de seu aprendizado.

A resolução de problemas é algo presente em nosso cotidiano, mesmo de forma inconsciente nós nos deparamos e resolvemos diversos problemas diariamente. Evidentemente que a maneira com que resolvemos os problemas varia de acordo com cada indivíduo, alguns fazem o caminho mais longo, outros o mais curto, alguns primeiramente procuram compreender o problema para depois iniciar a busca da solução. Temos os que vão tentar até acertar e assim por diante (DELAZERI, 2017, p. 02).

E assim também devemos pensar nos alunos, como pessoas que usam diversas estratégias diferentes ou não, para resolver determinados problemas, e na matemática não seria diferente.

Podemos caracterizar o homem como o “animal que resolve problemas”; seus dias são preenchidos com aspirações não imediatamente alcançáveis. A maior parte de nosso pensamento consciente é sobre problemas; quando não nos entregamos à simples contemplação, ou devaneios, nossos pensamentos estão



voltados para algum fim (POLYA, 1997, p.02).

Esse artigo teve como inspiração a terapia filosófica de Wittgenstein e o pensamento de desconstrução de Derrida, onde o jogo de cena aqui narrado se transcreve nos rastros do diálogo que hora se apresenta através de momentos vivenciados durante aulas remotas na disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II, Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre.

Descreveremos a esquematização das etapas de George Polya, como Jogos de linguagem por discentes cursando o sexto período de matemática, através de cenas que serão apresentadas em dois atos. O primeiro ato refere-se a uma roda de conversa entre pesquisador e discentes em que serão apresentadas as etapas para a resolução de problemas, e o segundo ato será uma aplicação desse jogo de linguagem em sala de aula.

## PROBLEMA E EXERCÍCIO

Para se utilizar essa nova estratégia em sala de aula, faz-se necessário compreender a diferença entre o **problema** e o **exercício**. Para Dante (1996, p. 09), o problema é “[...] qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la”. Enquanto que o “um problema se diferencia de um exercício na medida em que, neste último caso, dispomos e utilizamos mecanismos que nos levam, de forma imediata, à solução.” (ECHEVERRÍA; POZO, 1998, p. 16). Em outras palavras, para se resolver um exercício, é necessário o uso de algum conhecimento matemático, fazendo - se o uso de fórmulas e equações prontas, não exigindo do aluno o uso da criatividade, na medida em que o problema instiga o aluno a procurar novas estratégias de resolução a partir de sua própria concepção e experiências.

Stancanelli (2001) tipifica os problemas como convencionais e não-convencionais. Os convencionais entendem-se como aqueles que possuem uma única resposta, em que seus dados necessários para a resolução geralmente estão todos no texto e convenientemente seguindo uma ordem para facilitar a resolução. Os não-convencionais são aqueles que possuem mais de uma solução, faz-se necessário utilizar várias estratégias de resolução e os textos diferentemente dos problemas convencionais são mais elaborados. Porém eles também podem ser divididos, de acordo com Stancanelli (2001) como: problemas sem solução, problemas com mais de uma solução, problemas com excesso de dados e problemas de lógica.

A resolução de um exercício está associada ao uso de habilidades e técnicas previamente compreendidas, onde a prática constante acaba por se transformar em uma rotina que não estimula o aluno a buscar novas estratégias de solução, fazendo com que ele não compreenda de fato o que está sendo estudado, mas sim uma memorização passageira do que foi discutido, trata-se de uma tática que limita a descoberta de novas possibilidades para ocasiões que geralmente são resolvidas por meio habituais.

Na solução de um problema as técnicas conhecidas também são empregadas, mas não são suficientes para alcançar a resolução, já que essa metodologia deverá instigar o aluno a resolver o problema a partir de sua própria concepção, fazendo uso da intuição, criatividade e raciocínio.



## CONHECEMOS O JOGO JOGANDO NÃO É VERDADE?

Polya (1995) em sua obra sistematizou uma forma organizada de resolver problemas e as dividiu em quatro fases a seguir: **compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e por último o retrospecto da resolução.**

1ª fase - Compreensão do problema - é o pontapé inicial para a resolução de problemas, conforme Polya (1995, p. 04): “[...] o enunciado verbal do problema precisa ficar bem entendido. O aluno deve também estar em condições de identificar as partes principais do problema, a incógnita, os dados, a condicionante.”.

2ª fase – Estabelecimento de um plano – compreendido o problema agora passa-se a traçar estratégias para a resolução, sobre o qual explicita o autor (Ibid., p. 05) “[...] o principal feito na resolução de um problema é a concepção da ideia de um plano.”.

3ª fase – Execução do plano – depende da fase anterior para seu sucesso, porém é mais fácil que ela de acordo com o autor.

4ª fase – Retrospecto – essa é a última etapa do ciclo é também a que carrega uma grande importância, pois é nela que é feita uma análise do que foi feito ao decorrer das outras fases, dos passos desenvolvidos, das estratégias utilizadas e se era possível ter usado caminhos mais eficientes. Apesar de ser uma importante etapa Polya (1995) diz que até mesmo bons estudantes param na terceira fase, sem fazer um retrospecto de todo processo.

Esta cena ficcional que será narrada, tem como objetivo apresentar a metodologia da resolução de problemas como um jogo de linguagem e de como pode ser trabalhada por professores em aulas de matemática em séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A cena será dividida em dois atos que correspondem a dois momentos dessa prática, que será compreender a metodologia através da teoria de George Polya que sistematizou esse processo em quatro etapas discutidas a seguir, através de uma aplicação prática em sala de aula.

O primeiro ato refere-se a uma roda de conversa guiada pelo pesquisador aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre, também participarão desse diálogo a professora da disciplina que se encarregará das enxertias textuais frente a terapia desconstrucionista, os licenciandos **Victória Karoliny, Marcelo Santana** e o personagem **Jorge Carter** que será o pesquisador responsável por significar as etapas de George Polya.

O segundo ato ocorre quando Carter, convidado pela professora Simone Bezerra, acompanha os alunos em uma aula prática de matemática em uma escola de Ensino Fundamental, lá, a partir das atividades propostas, ele irá exemplificar como ocorrem as etapas da metodologia da resolução de problemas. Aqui além dos personagens já citados entrarão em cena dois alunos da turma em questão, que serão José e Patrícia, e o nomeado aluno 1 para mantermos o anonimato.

### PRIMEIRA CENA FICCIONAL: A RODA DE CONVERSA

#### 1º ato: Conhecendo O Jogo conforme George Polya

Em uma tarde de segunda-feira, no calor intenso de Rio Branco, o grupo de alunos se reuniu na mesma sala como de costume, quando a professora Simone adentra pela porta comunicando a turma:



**Simone Bezerra (Sorridente):** - Atenção turma, como é de conhecimento de todos venho a vários dias tentando me comunicar com Jorge Carter, um grande pesquisador matemático, para que pudéssemos discutir sobre a metodologia da resolução de problemas, e ontem recebi uma confirmação via e-mail que ele estará conosco esta tarde às 15: 00 horas, a reunião será na sala ao lado e conto com a presença de todos.

Às 15h a turma se reuniu, ficando à espera do pesquisador. Ele entra pela porta curvado e a respiração ofegante causada pela idade, mesmo assim põe - se a falar:

**Jorge Carter (Ofegante):** - Boa tarde futuros professores, em minhas conversas com a professora Simone não pude deixar de notar que o que está sendo trabalhado são os diversos tipos de metodologias que podem ser aplicadas para o ensino de matemática, não é isso? e o que me chamou atenção foi a palavra que a professora utiliza, como jogos de linguagem?

A turma em uníssono (**Responde em coro**): - SIM.!

**Simone Bezerra (Sorridente):** - Professor Jorge Carter a nossa intenção é deixar a vista aos alunos as várias matemáticas, e aqui nesse texto em particular, um de seus usos, tratando cada uma delas como um jogo de linguagem na acepção wittgensteiniana, pois, “o termo ‘Jogo de Linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Existindo uma “multiplicidade de jogos de linguagem”, tais como: comandar, descrever ou produzir um objeto, relatar um acontecimento, conjecturar, expor uma hipótese e prová-la, apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas, inventar uma história, representar teatro, cantar, resolver problemas, traduzir uma língua para outra, dentre outros (P.23)<sup>4,5</sup>

**Jorge Carter (Sorri com curiosidade):** - Muito bem, hoje eu vim discutir a metodologia da Resolução de Problemas, que em suma, é um método de grande utilidade para fixar e trabalhar conteúdos, desenvolvendo estratégias, estimulando o raciocínio, de forma a criar formas de resolução para os mais variados tipos de situações do cotidiano, mesmo que de forma inconsciente nós sempre estamos nos deparando com problemas que temos que resolver, que conforme as palavras da professora Bezerra se configura como um jogo de linguagem.

Ao se trabalhar com um problema devemos analisar que o mesmo vai além da simples resolução de operações, ele deve instigar o aluno a solucioná-lo à sua maneira, investigando os diferentes modos de fazê-lo, estabelecendo relações com outros conteúdos de matemática trazendo para a sua realidade, estimulando o raciocínio lógico.

Dante, afirma que embora tão valorizada, a resolução de problemas é um dos tópicos mais difíceis de serem trabalhados na sala de aula. É muito comum os alunos saberem efetuar os algoritmos e não conseguirem resolver um problema que envolva um ou mais desses algoritmos. Ele acreditava que um problema seria qualquer situação que exigisse de nós a maneira matemática de pensar os conhecimentos específicos para solucioná-lo e ressalta que um bom problema deverá ser: desafiador para o aluno; real; interessante; ser o elemento de um problema realmente desconhecido; não consistir na aplicação evidente e direta de uma ou mais operações aritméticas; e ter um nível adequado de dificuldade. Ao seguir esses requisitos o aluno será constantemente desafiado, pois ele poderá desenvolver suas habilidades de criação. Caso ocorra o contrário o aluno acabará ficando desmotivado.

4 PENSAMENTO 23.

5 WITTGENSTEIN, 1999, IF, p. 35-36).





**Jorge Carter faz uma pequena pausa para beber água:** – Alguma pergunta até aqui?

**Victória (levanta o braço):** – Boa tarde professor, sendo eu a professora como devo avaliar o aluno na hora da resolução de um problema? Existe algum tipo de esquema que o aluno deverá seguir para chegar a uma conclusão?

**Jorge Carter (responde com entusiasmo):** – Sim, em seu livro “A arte de resolver problemas” Polya discorre acerca de quatro etapas que um aluno deverá percorrer para se resolver um problema, é uma sistematização de quatro fases que você deverá usar para avaliar e ensinar, de forma que elas podem ser aplicadas em outras situações e não só na matemática.

**Marcelo (Levanta a mão e questiona):** – E quais são essas etapas?

**Jorge Carter (Continua):** – A primeira fase é a **compreensão do problema**, esse será o pontapé inicial para qualquer resolução, o enunciado verbal deverá ficar claro, para que a partir daí o aluno possa começar a fazer perguntas que o auxiliem como: quais são os dados e as incógnitas? Quais as condições ou restrições? É possível satisfazer as condições pedidas? É possível estimar uma resposta? Eu sugiro que o aluno faça figuras ou esquemas, separando os dados e com notação adequada.

O segundo passo é o **estabelecimento de um plano**, aqui o aluno terá a liberdade de criação, para que ele funcione, o uso de conhecimentos prévios será essencial, pois as experiências em problemas semelhantes o ajudarão a traçar novos métodos de resolução. As perguntas que poderão ser feitas são: eu já conheço algum problema parecido? Os métodos que utilizei poderão ser utilizados aqui? Quais as fórmulas que conheço que podem ajudar? O problema poderia ser interpretado de uma maneira diferente? Indague a si mesmo.

Se eu tracei o plano, agora tenho que aplicá-lo, ou seja, o terceiro passo é a **execução do plano**, se o aluno construiu um bom projeto na fase dois, a fase três será mais fácil, pois aqui ele traçará o percurso escolhido por ele, efetuando todos os cálculos indicados, executando as suas próprias estratégias.

A última etapa é o **retrospecto**, alguém poderia me dizer o que é?

**Victória (Levanta o braço sorridente):** – Acredito que o retrospecto é a fase do fechamento, um olhar para o que foi feito, uma análise do caminho percorrido pelo estudante para resolver aquele problema.

**Jorge Carter (Satisfeito):** – Exatamente, a fase final a qual Polya chama de retrospecto é muitas vezes deixada de lado pelos estudantes, mas esta etapa é muito importante, pois ao fazer uma checagem final dos fatos o aluno poderá ter uma visão geral do que foi feito, podendo ainda ocorrer algum erro ou imprecisão do seu raciocínio. As perguntas que os oriento a fazer, é se o resultado que encontrou parece razoável ou até mesmo convincente, pergunte-se se haverá outras formas de solução e se o método que empregou poderá ser usado em problemas semelhantes.

– Alguma pergunta?

**Simone Bezerra (Satisfeita e sempre sorridente pede licença para falar):** – Então esses passos propostos servem como um esquema sem falhas?

**Jorge Carter (Satisfeito responde entusiasmado):** – Jamais. A metodologia da resolução de problemas não descarta as particularidades de cada aluno, o que deve ser lembrado é de que o foco é o aprendizado, e que cada educando deverá seguir as suas intuições para poder



resolver um problema e ao chegarem ao resultado correto cada um utiliza de suas próprias estratégias e intuições, o que aprendeu em seu meio cultural e traz consigo para a sala de aula.

Como não havia mais perguntas, a turma o aplaudiu e começou a se dispersar.

## SEGUNDA CENA FICCIONAL: APLICANDO A GRAMÁTICA DO JOGO

### 2º Ato: Aplicando a Gramática do Jogo em Sala de Aula

Ao adentrar na sala de aula, acompanhado pelos alunos e pelos discentes de matemática, o pesquisador é alvo de muitos olhares confusos, já que este levava consigo duas bolas de pilates, ele pousa as bolas no chão e começa a falar:

- Bom dia queridos alunos, vocês devem estar se perguntando o porquê de eu ter trazido esses objetos para a sala de aula, mas antes de começarmos gostaria que a turma se dividisse em dois grandes grupos.

Assim, ainda sem entender, os alunos passaram a dividir-se em lados opostos da sala. O primeiro grupo que foi chamado de grupo **alfa** foi composto por **Victória**, 10 alunos e a representante **Patrícia**, uma aluna da turma em questão, o segundo grupo nomeado de grupo **beta** foi formado por **Marcelo**, os 10 alunos restantes e **José** que assim como Patrícia passou a representá-los.

Vendo que os alunos já haviam se organizado, **Jorge Carter** começa a falar:

- Analisando estas bolas de pilates quero que me respondam: A qual figura geométrica estas bolas se assemelham?

Um aluno do grupo alfa levanta a mão e hesitante responde:

– Esferas, professor?!

**Jorge Carter (sorridente responde):** Exatamente, e o que sabemos sobre ela?

**José (levanta a mão e responde):** – É um corpo redondo que tem uma origem e um raio.

**Patrícia (Corta e complementa):** – Além desses elementos, podemos comparar com o globo que também possuem os pólos, o equador, o meridiano e os paralelos.

**Jorge Carter (Continua instigando a turma):** – Alguém poderia dizer outros exemplos de esferas?

**Aluno 1 (responde empolgado):** – Globo terrestre, bola de futebol e bolinhas de gude.

**Jorge Carter (Continua instigando a turma):** – Muito bem, agora vamos problematizar o uso dessas bolas.

O professor começa a escrever no quadro:

Suponhamos que vocês queiram pintar estas bolas com uma tinta em spray e que a cada 75 cm<sup>2</sup> é gasto uma lata de tinta. Sabendo que cada lata custa R\$ 5,00 e que o diâmetro de cada uma das bolas seja de 45 centímetros, quantos vocês gastariam para pintar cada uma das bolas? Considere  $\pi=3$ .

O professor então entrega uma bola para cada equipe, onde estas começam a discutir a melhor forma de resolver o problema.



Passado algum tempo cada grupo entrega a resolução do problema para o professor, e este resolve fazer um sorteio entre as resoluções para poder ser explicitada no quadro. Ele chama os representantes para frente, e através do jogo de par ou ímpar decidem qual grupo que irá demonstrar sua resolução, a equipe alfa vence e o professor começa a escrever a resolução no quadro.

### DADOS DO PROBLEMA:

$$\pi = 3$$

$$\text{Diâmetro} = 45$$

$$2r = 45$$

$$r = 45/2$$

$$r = 22,5$$

$$A_e = 4 \pi r^2$$

$$A_e = 4 \times 3 \times (22,5)^2$$

$$A_e = 4 \times 3 \times (506,25)$$

$$A_e = 6075$$

Como a cada  $75 \text{ cm}^2$  é usada uma lata de tinta, temos que:

$$6075 \div 75 = 81$$

Logo, serão utilizadas 81 latas de tinta em spray. Como cada lata custa R\$5,00, então:

$$81 \times 5 = 405$$

**Então custaria R\$405,00 pintar cada uma das bolas, ou R\$810,00 para pintar as duas.**

**Jorge Carter (sorridente fala):** Se entendi o que a professora Bezerra explicou a resolução da atividade com base nas etapas do estudo de Polya é o que Wittgenstein denomina de um Jogo de linguagem, e o descreve por etapas:

Primeiramente devemos compreender o problema, analisando os seus dados e suas incógnitas. A pergunta principal é saber o valor gasto em tintas, já que queremos pintar cada uma das bolas. Ao fazer isso devemos discutir a qual assunto da matemática essa questão está relacionada e lembrar que para Wittgenstein os significados se dão no uso em momentos de atividades. Para resolver o problema proposto dentro de geometria espacial com o estudo das esferas, mas além disso, vocês deveriam saber o conceito de diâmetro, a diferença entre a área e o volume da esfera, assim como suas formas de resolução, regra de três e as quatro operações fundamentais.

O grupo alfa realizou bem esta etapa, já que enunciaram primeiramente os dados que já tinham, e com isso conseguiram mais uma informação que estava faltando, o raio da esfera.

### Dados do problema:

$$\pi = 3$$

$$\text{Diâmetro} = 45$$



Raio = 22,5

Após a compreensão do problema vamos iniciar a etapa 2 e etapa 3, que é: estabelecer uma estratégia de resolução, ou seja, devemos analisar se já vimos problemas parecidos, e se o método que utilizamos poderá ser aplicado aqui e também a execução do plano, é nessa hora que se deve utilizar a estratégia pensada. Patrícia, como representante do grupo, poderia nos dizer qual foi a estratégia estabelecida e utilizada pelo grupo alfa?

**Patrícia (empolgada responde):** - Claro professor. Primeiramente como já havíamos tirada os dados do problema e sabendo que a bola de pilates que iríamos usar se assemelha a uma esfera e precisaríamos cobri-la, tínhamos então que calcular a área dessa bola então decidimos usar o cálculo da área de uma esfera, depois de saber esse valor então dividimos por 75, já que a cada  $\text{cm}^2$  gastamos com uma lata de tinta spray, a partir daí obtemos a quantidade de latas que seriam necessárias para cobrir a bola, e obtendo esse resultado bastava multiplicar pelo valor de cada lata e teríamos a quantidade de dinheiro que precisaríamos para cobrir essa mesma bola.

**Jorge Carter (contente pelo trabalho do grupo fala):** - Muito bem Patrícia pode ir sentar-se. Percebam que para resolver esse problema independentemente da metodologia que usamos para analisar a resolução, tratou-se basicamente de uma jornada em que vocês inconscientemente analisaram cada parte do problema e discutiram entre si como resolver o que faltava para chegarem a solução e, principalmente os caminhos que tomaram para resolvê-lo. O importante na resolução de problemas não é apenas resolver o problema, mas analisá-lo, compará-lo, estudar e aplicar as estratégias que podem solucioná-lo e por fim analisar se a estratégia utilizada foi eficiente ou se havia outra forma de resolver, ou seja, o importante nessa metodologia é o caminho percorrido por vocês e a bagagem que utilizaram para usufruir desse caminho.

Após uma pequena pausa para tomar água **Jorge Carte prossegue sorrindo:** - Agora para lembrarmos esse momento eu trouxe duas tintas spray, uma vermelha e uma amarela, a vermelha para o grupo alfa e a amarela para o grupo beta, então quero que cada um dos grupos escreva seu nome na sua respectiva bola com a tinta.

Animados os alunos começam a escrever seus nomes e após terminarem o professor libera a turma ficando com as bolas de pilates cheias com os nomes dos alunos, ficando na sala apenas ele, os discentes e a professora Simone da graduação.

O professor então começa a falar: - Ao trabalhar esta dinâmica com vocês, podemos trabalhar várias coisas, a primeira delas a se observar é como o formato da esfera pode ser trabalhado por regras/significados diferentes, fazendo referência aos jogos de linguagem de Wittgenstein, onde ao usar a bola de pilates podemos percorrer os diferentes usos/significados da forma da esfera, como no volume de recipientes redondos e em analogias entre os diversos usos com objetos do cotidiano, procurando compreender o porquê de ser utilizada a definição de esfera e não de círculo por exemplo, analisando quais regras que se assemelham ou se diferenciam em cada uso. Para a pessoa que utiliza a bola de pilates como meio de exercício, o seu formato pode não fazer sentido com o significado escolar do sólido geométrico, tratando-se assim, de jogos de linguagem diferentes que se assemelham devido ao formato esférico. Vocês podem ampliar o conhecimento acerca das características geométricas não só da esfera, mas como qualquer figura geométrica adequando-as ao seu propósito, e não tentar compreendê-las



analisando como um elemento qualquer da geometria sem um uso específico. Agradeço a todos por essa oportunidade, a professora Simone por entrar em contato, e a cada um de vocês futuros professores pela participação e quero que analisem e pensem a respeito do que foi trabalhado hoje e estudem não só ESSE JOGO de resolução de problemas como outras FORMAS DE JOGOS, afinal nenhum JOGO é perfeito e ter um arcabouço maior a respeito deles pode ser a diferença da aula que ministrarão.

Falando isso ele se despede de todos mais uma vez e segue seu caminho cantarolando a música de Geraldo Vandré. Vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer...

Afinal. O Jogo nunca acaba. Só damos uma pausa para novos recomeços.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi discutido, concluímos que o jogo aqui apresentado e experienciado em momentos de Estágio e escrito por Geoge Polya, por etapas, apesar de pouco discutido e trabalhado por professores em aulas de Matemática, tem seu peso e importância, ainda que não seja perfeito, mas é uma forma de ver o ensino e de resolver um problema, mas não a única, sendo um dos jogos de linguagem na acepção wittgensteiniana. No geral, a forma que o aluno vai resolver um problema se constrói a partir da capacidade do mesmo de resolver situações desafiadoras, seus conhecimentos, a criatividade e o senso crítico adquiridos ao longo da Educação Básica e são aplicados na hora necessária de se resolver um problema, seja ele da vida diária ou escolar, cabendo ao professor saber mediar e orientar esses conhecimentos. Portanto, como mencionado no diálogo, “ao usar a bola de pilates podemos percorrer os diferentes usos/significados da forma da esfera, como no volume de recipientes redondos e em analogias entre os diversos usos com objetos do cotidiano, procurando compreender o porquê de ser utilizada a definição de esfera e não de círculo por exemplo, analisando quais regras que se assemelham ou se diferenciam em cada uso.”. Logo é necessário que o professor tenha em mente os processos usados por cada aluno em suas resoluções, e quais semelhanças de famílias puderam ser percebidas e aplicadas.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. *Percorrendo usos/significados da matemática na problematização de práticas culturais na formação inicial de professores*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônia de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, 2016.

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira; MOURA, Anna Regina Lanner de. *Usos/ Significados de geometria mobilizados por estudantes na formação inicial*. Rio Grande do Sul. VII Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2017.

DELAZERI, Giovani Rosa; SILVA, Leandro Millis da. *Resolução de problemas e suas*



**possibilidades em sala de aula.** Rio Grande do Sul. VII Congresso Internacional De Ensino da Matemática, 2017.

MACHADO, Viviane Menezes de Souza; BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **Percorrendo usos/significados de atividades com equações do 1º grau.** Cuiabá – MT. XXI ENEM- Encontro Nacional de Educação Matemática, 2019.

PEREIRA, Antônio L; *Os 4 passos de Polya.* **Seminário de resolução de problemas - IMEUSP -2020, 2020.**

POLYA, G. **A arte de resolver problemas:** um novo aspecto do método matemático. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. 2 reimpressão. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

RODRIGUES, Adriano; MAGALHÃES, Shirlei Cristina. **A resolução de problemas nas aulas de matemática: diagnosticando a prática pedagógica.** Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica\\_artigos/artigo\\_rodrigues\\_magalhaes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica_artigos/artigo_rodrigues_magalhaes.pdf) . Acesso em: 29 ago. 2021.

SOARES, Maria Teresa Carneiro; PINTO, Neuza Bertoni. **Metodologia da resolução de Problemas.** Disponível em: [http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_24/metodologia.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/metodologia.pdf) . Acesso em: 23 nov. 2021.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.



## USO DO SOFTWARE GEOGEBRA E DE SÓLIDOS IMPRESSOS EM 3D COMO JOGOS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL

### USE OF GEOGEBRA SOFTWARE AND 3D PRINTED SOLIDS AS LANGUAGE GAMES IN THE TEACHING OF SPATIAL GEOMETRY

SEKIGUCHI, Matsunaga Paulo de Oliveira/UFAC<sup>1</sup>  
matsunaga.sekiguchi@ifac.edu.br  
BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira/UFAC<sup>2</sup>  
simone.bezerra@ufac.br

**Resumo:** Essa investigação objetiva-se a descrever os diversos usos e significados frente a atividades com o *software Geogebra* e com o uso de sólidos impressos em 3D como jogos de linguagem no ensino de geometria espacial. Espera-se nesse sentido ressignificar o “aprender com” na geometria espacial criando assim, um ambiente propício para os jogos de linguagem no ensinar/aprender, em geometria espacial com o uso de outros recursos sejam eles palpáveis ou sejam eles em 3D. Fazendo uso de uma atitude metódica desconstrucionista apoiada na visão do filósofo Ludwig Wittgenstein (1999), de significado no uso em momentos de atividades e na desconstrução de Jacques Derrida (2008), no que se refere a linguagem a ser traduzida na ideia de escritura como descreve Bezerra (2016). Pretende-se transitar nas atividades com a utilização/aplicação do software e dos sólidos impressos em 3D para discentes da 3ª série, do Ifac — Campus Tarauacá e professores em formação continuada – para que através de jogos de cenas ficcionais e performáticos, frutos e oriundos dos ecos das falas de pesquisadores como, Bezerra (2016), Miguel (2015) e Moura (2015) possamos atribuir significados diversos sobre o tema. Dessa forma, a presente pesquisa fruto de um Mestrado Profissional da região amazônica propõe como produto educacional, uma coletânea de atividades (Imprimindo Outros Olhares para a Geometria Espacial) com o uso desses materiais impressos em 3D e do *software Geogebra*, disponibilizados na plataforma, YouTube, para dar suporte a professores que necessitam conhecer novas ferramentas/caminhos que proporcionem mobilizações de culturas matemáticas que fortaleçam o aprendizado dessa disciplina.

**Palavras-chave:** Sólidos Geométricos. Software Geogebra. Jogos de Linguagem. Atitude metódica desconstrucionista.

**Abstract:** This investigation aims to describe the various uses and meanings in the face of activities with geogebra software and with the use of 3D printed solids as language games in the teaching of spatial geometry. It is expected in this sense to resignify the “learning with” in spatial geometry thus creating an environment conducive to language games in teaching/learning, in spatial geometry with the use of other resources whether they are palpable or are they in 3D. Using a methodical deconstructionist attitude based on the view of the philosopher Ludwig Wittgenstein (1999), meaning in the use in moments of activities and in the deconstruction of Jacques Derrida (2008), with regard to language to be translated in the idea of scripture as described by Bezerra(2016). It is intended to move through the activities with the use / application of the software and solids printed in 3d for students of the 3rd grade, from Ifac –

1 Docente – EBTT – Matemática do Instituto Federal de Educação e Ciências do Acre. Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática – MPECIM - UFAC.

2 Doutora e docente da Universidade Federal do Acre, lotada no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas.



Tarauacá Campus and teachers in continuing education, so that through games of fictional and performative scenes, fruits and from the echoes of the speeches of researchers such as Bezerra (2016), Miguel (2015) and Moura (2015) we can attribute divers meanings on the subject. Thus, this research resulting from a Professional Master's degree from the Amazon region proposes as an educational product, a collection of activities (Printing Other Looks at Spatial Geometry) with the use of these materials printed in 3D and geogebra software, available on the platform, YouTube, to support teachers who need to know new tools/paths that provide mobilizations of mathematical cultures that strengthen the learning of this discipline.

**Keywords:** Geometric Solids. Geogebra software. Language games. Deconstructionist methodical attitude.

### **INTRODUÇÃO: Pensamentos ou angústias que tento colocar em um papel.**

Em 20 anos lecionando matemática no ensino médio de escolas Acreanas, pude observar que a geometria espacial está entre os temas em que os estudantes encontram dificuldades de assimilação. De acordo com eles, um dos principais motivos da baixa eficiência na assimilação de geometria espacial é a dificuldade de visualizar e compreender a contextualização das figuras tridimensionais a partir de representações bidimensionais, apesar da boa qualidade das figuras impressas nos livros didáticos. Diante disto, surge a pergunta: como melhorar o poder de assimilação dos conceitos desse conteúdo por parte dos discentes?

A aplicação em sala de aula de tecnologias como recursos didáticos que possibilitem uma ampliação no campo de visualização e a exploração dos conceitos, pode contribuir com um aprendizado efetivo por parte dos discentes. O software Geogebra e a impressão em 3 dimensões (impressão 3D) são ferramentas que têm potencial de melhorar a assimilação dos conhecimentos de geometria espacial, porém são ainda pouco exploradas no contexto das escolas do Acre.

Então, com o objetivo de significar no uso durante as atividades e por consequência se apropriar dos jogos de linguagem existentes nas práticas culturais envolvendo os sólidos impressos em 3d em sala de aula durante a ministração do conteúdo de geometria espacial é que nasce nossa pesquisa.

E através da aplicação de questionários dirigidos e da produção de vídeo gravações dessas atividades, para criação de diálogos ficcionais performáticos, apoiados na terapia do filósofo Wittgenstein e na desconstrução de Jacques Derrida que serão ressignificadas nossas várias matemáticas, em especial a geometria espacial.

Sendo assim esperamos que nossa pesquisa nos traga como resultado, novas significações oriundas das práticas culturais, envolvendo a geometria espacial através dos sólidos impressos em 3d, para assim mostrarmos a existência de novos caminhos a serem seguidos no ensino da geometria espacial.





I ATO.

## DESENVOLVIMENTO: AS DÚVIDAS DE UM RECÉM INGRESSO EM UM CURSO DE MESTRADO.

Após o primeiro semestre de nosso curso e início da disciplina optativa, nossa orientadora Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, que nesse diálogo chamarei de “**Florzinha**”, uma alusão à personagem do desenho animado *The power puff girls* (garotas superpoderosas) e que me intitulei de “**Noob**” gíria que vem do inglês e quer dizer novato. **Florzinha** nos pediu para escrevermos um texto investigativo, frente as experiências vivenciadas até o momento no MPECIM (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) com o tema da minha pesquisa. A finalidade dessa escritura consistiria na divulgação da experiência aprofundada até o momento no **II ENCONTRO DE DISCENTES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PPGE-UERR/IFRR**, em especial no GT 03, Wittgenstein e Educação, que tem como objetivos diversos *Refletir e dialogar sobre: Usos da Terapia filosófica de Wittgenstein, na pesquisa em ensino; usos/significados da palavra em Wittgenstein e sua visão do aprender; jogos de linguagem na atividade da linguagem, jogos de linguagem/práticas culturais, problematização de práticas culturais escolares e não escolares, mobilizações de cultura matemática, matemáticas, etnomatemática, atitude metódica-desconstrucionista de pesquisa, encenação dialógica ficcional, rastros e significações no percurso da pesquisa na formação inicial de professores.*<sup>3</sup> E como sou inexperiente nesse tipo de escrita, resolvi conversar com **Florzinha** para ter um melhor direcionamento de minhas ideias. Nesse diálogo ficcional<sup>4</sup>, que aconteceu de fato, porém aqui ele sofre enxertias de falas para uma melhor compreensão das explicações. **Noob** (Angustiado pergunta) – Florzinha, nunca escrevi um texto em forma de diálogo e conforme você nos explicou, o diálogo é onde vem nossas análises comparando com os textos que estou acostumado a escrever, separados em caixinhas. Caixinhas no sentido de separar teoria de metodologia e de análises.

**Florzinha** (Sorrindo responde) – Meu filho, leia um texto meu que foi publicado na Revista Amazônia “**Usos/significados de geometria mobilizados por estudantes na formação inicial**” que foi escrito junto com minha orientadora a Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura, ele é um bom exemplo para ser seguido nessa situação, pois o mesmo é escrito na Terapia Wittgensteiniana e é bem sucinto. Lembre-se que, *o diálogo ficcional não é criado com base em falas ficcionais, apenas imaginadas pelo pesquisador, mas mobiliza falas que têm referência tanto em falas reais da literatura quanto nas dos participantes da pesquisa*<sup>5</sup>. E na sua pesquisa, como na minha, o diálogo ficcional, do ponto de vista teórico, se realiza conforme o significado da espectralidade de Derrida. Para este autor, *o espectro não é usado no sentido de ficção como algo apenas imaginado, mas se refere a personagens reais*<sup>6</sup>.

**Noob** (Com um sorriso amarelo indaga) – Professora, lerei sua indicação frente ao texto publicado na Revista Amazônia e vou usar também um artigo seu com a intensão de justificar minha escritura na Terapia Wittgensteiniana e na desconstrução Derridiana explicando que

<sup>3</sup> Disponível em: <https://ppgeuerr.wixsite.com/edme/submiss%C3%A3o-gts>.

<sup>4</sup> No diálogo ficcional descrito utilizaremos a fonte Time New Roman tamanho 10 e quando nos referirmos a citação de autores utilizaremos a mesma fonte e tamanho, porém em itálico.

<sup>5</sup> (BEZERRA, 2016, p. 36).

<sup>6</sup> (BEZERRA, 2016, p. 36).



elas juntas nos garantem uma atitude metódica terapêutico-desconstrucionista que eu como seu orientando irei adotar para nosso texto dissertativo, pois desde o primeiro momento de contato com as leituras para elaboração do pré-projeto de pesquisa para submissão, pleiteando uma vaga no MPECIM, me identifiquei. Tem uma fala nesse artigo que nos explica claramente. *Com Wittgenstein, trabalhei a terapia e, com Derrida, a desconstrução. A combinação dos dois conceitos orienta minha pesquisa por uma atitude metódica de caráter terapêutico-desconstrucionista. O meu objetivo foi ampliar o campo de significação dos usos da palavra “matemática” e desconstruir um sentido único dessa disciplina*<sup>7</sup>.

**Florzinha** (Com rosto surpreso, sorrindo diz) – Vou te indicar mais alguns artigos que te darão um ótimo embasamento sobre Wittgenstein e Derrida, mas quero que lembre dos artigos que trabalhamos na disciplina ME033 - Tendências em Educação Matemática e Práticas Culturais: elaboração de recursos didáticos na formação docente. O primeiro deles, **Fundamentos filosóficos da matemática e seus reflexos no contexto escolar**, de Gottschalk (2014).

**Noob** (Tentando completar o raciocínio de Florzinha, fala) – Sim, ele é ótimo, tem uma fala dela que é muito pertinente aqui. *Wittgenstein estende a ideia de que há diferentes formas de descrever cientificamente fenômenos físicos para qualquer descrição empírica, ou seja, toda descrição supõe formas representacionais, denominadas por ele de gramática dos usos da nossa linguagem*<sup>8</sup>.

**Noob** (Continua) – É essa gramática dos usos, da nossa linguagem, de Wittgenstein que nos garante considerar as diferentes práticas culturais dos sujeitos, é dessa forma que eu compreendo.

**Florzinha** (Falando, para completar a ideia) – Sim, porque para ele para se comunicar matematicamente você pode se comunicar com o corpo inteiro. Você pode significar um conceito matemático de diversas maneiras utilizando o corpo, utilizando um símbolo, utilizando um modelo, utilizando um material reciclável, é por isso que ele disse, é à sua maneira utilizando a história, utilizando um filme, utilizando uma estratégia, não é universal. Então cada um utiliza a estratégia que é da sua própria cultura, do seu próprio meio e às vezes o que dá certo para uma cultura não dá certo para outra, daí a importância de expandir, de você ter um conhecimento amplo para se comunicar com esse mundo global, para ensinar, e então ensinar matematicamente. Penso que em uma visão wittgensteiniana em vez de utilizarmos o termo ensino-aprendizagem, caberia melhor o termo mobilização de culturas matemáticas.

**Noob** (Feliz) – Já vou anotar isso, sua fala é maravilhosa e esclarecedora.

**Florzinha** (com um semblante calmo e até esboçando um sorriso fala) – Isso mesmo meu menino e não esqueça de falar que, para Wittgenstein existem várias matemáticas e que elas são, como ele define, como jogos de linguagem e que cada um desses jogos tem seu próprio regramento e que funcionam como semelhanças de famílias com outras práticas culturais de outras matemáticas. Nesse sentido, podemos dizer que: *Aprender o significado de uma palavra pode consistir na aquisição de uma regra, ou um conjunto de regras, que governa seu uso. Uma das consequências dessa ideia é que não há sentido em ensinar um significado essencial de uma palavra independente de seus diversos usos. Uma palavra só adquire significado quando se opera com ela, ou seja, seguindo uma regra*<sup>9</sup>.

**Noob** (Boquiaberto, meio que balbuciando de insegurança diz) – Quer dizer então que para

7 (BEZERRA, 2020, p 156).

8 (GOTTSCHALK, 2014, p 75).

9 (GOTTSCHALK, 2014, p 77).



cada matemática, que Wittgenstein cita, teremos infinitas significações/ressignificações, todas elas mediante suas práticas culturais, é isso que a sra. está me dizendo? Porque isso é muito semelhante ao que MIGUEL e TAMAYO (2020) nos falam.

*Mas há um outro modo de se falar em linguagem que participa de uma tradição praxiológica que entende que os saberes são produzidos e mobilizados nas diferentes atividades humanas, através de diferentes práticas ou fazeres corporais efetivos, que são reproduzidos mimeticamente, embora sejam sempre conjuntos regradados de ações e interações corporais efetivas que humanos estabelecem entre si e com os demais seres naturais, e que mobilizam saberes, valores, afetos, desejos, memórias e poderes. Penso que a noção de jogos de linguagem de LW participa desta tradição praxiológica, pois todos os sistemas simbólicos de linguagens de qualquer natureza lançam as suas raízes naquilo que LW chama de jogos primitivos de linguagem<sup>10</sup>, todos baseados nas ações corporais, e não nas ações exclusivamente simbólico-verbais<sup>10</sup>.*

**Florzinha** (Animada) – Não esqueça de explicar sobre o que seria a desconstrução, conforme os dizeres de Derrida, senão ficará uma lacuna aberta em sua fundamentação teórica

**Noob** (Reflexivo e com uma das mãos entre o queixo) – Sim professora, em suas indicações de leitura temos excelentes autores que explicaram com clareza esse termo. Um deles esclarece que,

*Segundo o projeto de Derrida, a palavra “desconstrução” assinala uma operação dentro/fora da “metafísica ocidental”, que articula as duas impossibilidades de estar plenamente dentro ou inteiramente fora<sup>11</sup>.*

**Florzinha** (Abre um sorriso e completa) – Exatamente isso meu menino! Vejo até que está com suas leituras em dia. Em um de meus escritos, chamo a atenção para a forma que apresentamos um texto com a terapia desconstrucionista, veja que se faz importante não esquecer que,

*Outro aspecto que se difere é em relação a apresentação da pesquisa. Na minha, iniciei com o caminho metodológico, apresentei o referencial teórico frente ao tema, depois as análises, seguindo sempre etapas e achei interessante que vocês trazem cenas ficcionais e vão apresentando referenciais, metodologias e não estão preocupados em provar hipóteses levantadas e sim descrever os usos que os sujeitos fazem de determinado material em momentos de atividades. Vejo aí, um outro modo de conduzir a pesquisa em educação, bem diferente do que estava acostumado a ver<sup>12</sup>.*

**Noob** (Fala sorrindo, mas espantado) – Querida professora, compreendi suas colocações, então posso escrever meus procedimentos metodológicos dizendo que nossa pesquisa será descritiva apoiada em Wittgenstein, fazendo menção ao significado de um termo ou palavra, no uso em atividades e na desconstrução de Jacques Derrida no que se refere a linguagem a ser traduzida na ideia de escritura e que serão construídos tutoriais, através de aplicativos, para que os sujeitos de nossa pesquisa possam criar seus sólidos virtuais, usando o software Geogebra e que a etapa seguinte é a exportação desses virtuais para a impressão em 3d possibilitando assim novas significações nas práticas culturais escolares do ensino de geometria espacial.

**Florzinha** (Abre um sorriso e completa) – *Então, a diferença que vejo é que os óculos ficcionais de Nietzsche são óculos linguístico-figurativos inatos e, portanto, não removíveis,*

10 (MIGUEL; TAMAYO, 2020, p 14).

11 (MENESES, 2013, p 179).

12 (BEZERRA, 2020, p 157).



que determinam a significação, ao passo que os de LW são óculos linguageiros culturais e, portanto, substituíveis, condicionantes da significação. Para ambos, porém, mas por razões diferentes, ver é sempre - e inevitavelmente um ver como, um como se, uma verossimilhança, uma semelhança de família. O como se ficcional nitzscheano é um ver como inato, ao passo que o como se ficcional de LW - mesmo quando ideal ou incompleto - é sempre um ver como cultural, retificável e substituível<sup>13</sup>. E podemos complementar dizendo que, nunca estará pronto e acabado.

**Noob** (Agradecido se despede satisfeito) – Nossa professora, dessa forma conseguirei explicar nossa metodologia sim, muito obrigado, mas já peço para conversarmos mais uma vez, só que agora será para as análises, resultados e considerações, olha as caixinhas aparecendo, vamos desconstruir isso. Um abraço professora.

**Florzinha** (Sorrindo se despede) – Um abraço meu menino, escreva tudo e me envie o mais rápido possível.

## II ATO.

### ANÁLISES, RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES: TENTANDO INTERPRETAR PARA “ESPARRAMAR” OS CONCEITOS.

Neste diálogo ficcional que se inicia, iremos aqui tentar expor, interpretar, ponderar, debater e como minha orientadora fala, “vamos abrir o leque”. Como no diálogo anterior **Florzinha** aqui continua sendo minha orientadora e eu também continuo como **Noob** e os alunos que forem mencionados nesta cena chamaremos de Aluno Matriculado em Prática Matemática (AMPM), seguido de um índice para diferenciar, quando se tratar de alunos diferentes.

Em uma noite do mês de outubro, após o término de uma aula síncrona, da disciplina de Prática de Ensino de Matemática II, Florzinha e eu continuamos o debate para mais uma orientação na escrita de nosso artigo, para publicação nos anais do **II ENCONTRO DE DISCENTES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PPGE-UERR/IFRR**, em especial no GT 03, Wittgenstein e Educação. Então veja:

**Florzinha** (Pensativa) – Você não pode esquecer de fazer as análises do material produzido pelos alunos. E lembre-se que é nesse momento que você deve reconhecer os jogos de linguagem que eles tentarão te mostrar. Sendo a matemática um desses jogos.

**Noob** (Fala um tanto quanto apreensivo) – Professora, é nesse momento então que devemos considerar as práticas culturais e os vários modos de ver as matemáticas, dos sujeitos?

**Florzinha** (Sorri e Complementa) – Sim. *Nesse sentido, a problematização indisciplinar de práticas culturais, pelo caminho da terapia desconstrucionista, quer significar, “percorrer os diferentes usos” de Matemática/Ciências, com o intuito de “ampliar seus significados para além da fronteira disciplinar, de modo a desfazer-se dos significados únicos e essencialistas encapsulados na disciplina escolar*<sup>14</sup>. Veja que será em forma de cenas ficcionais, que você descreverá como cada aluno significou sua atividade.

**Noob** (Fala um tanto quanto apreensivo) – Professora é fácil ver que a maioria deles ainda se

<sup>13</sup> (MIGUEL; TAMAYO, 2020, p 08).

<sup>14</sup> (BEZERRA, 2020, p. 155).



prende aos livros didáticos, que do ponto de vista Wittgensteiniano, são o que nós chamamos de conceitos engessados ou “duros”, mas também é perceptível que alguns deles se sobressaem e já se desprendem desses conceitos. Veja como eles significaram o prisma quadrangular (paralelepípedo) em forma de problemas.

**AMPM<sub>1</sub>** – Raimundo é um limpador de piscina, então ao olhar a imagem acima vê uma piscina e cobra para a sua limpeza R\$ 10,00 por metro cúbico. Sabendo que essa piscina tem um volume de 2.000.000 cm<sup>3</sup>, quantos reais Raimundo vai ganhar?

**AMPM<sub>25</sub>** – Muitas casas feitas pelo governo, casas de madeiras até então eram feitas com seu apoio (chamado de barotes) de concreto, eles tinham formato de um prisma de bases triangulares, sabe-se que eles tinham 1,8 m de altura e os lados de sua base tinham 15 cm. Quanto de concreto foi utilizado para construir cada um?

**Noob** (continuando, fala) – Agora, veja a produção deles sobre o prisma pentagonal.

**AMPM<sub>28</sub>** – Gabriel ganhou um troféu de matemática com o formato de um prisma regular de base pentagonal, o volume do troféu é de 192 cm<sup>3</sup> e a área da base corresponde a 48 cm<sup>2</sup>. Calcule a altura do troféu.

**Noob** (Continua apreensivo) – Como podemos ver, a maioria aqui leva suas significações para temas urbanos, pois são alunos em quase que sua totalidade da zona urbana, mas mesmo assim podemos ver também, que são bons exemplos oriundos de suas realidades.

**Florzinha** (Pensativa e animada completa) – Mas não esqueça de falar também dos resultados esperados, porque você ainda continuará a investigação.

**Noob** (Fala meio assustado) – Até isso eu preciso fazer? Professora, serão poucas palavras para descrever meus resultados esperados, porque como sabemos, usando a desconstrução Derridiana e a Terapia Wittgensteiniana, as discussões nunca se encerram, elas apenas se abrem ainda mais, mostrando novas possibilidades e novas significações para temas que antes eram, muitas vezes, mal abordados e porque não dizer negligenciados no que se referem as significações nas práticas culturais.

**Florzinha** (Corta e completa) – Isso mesmo. Lembrei de um texto que me lembrou sua fala, *HW – Pleno acordo! Uma atitude terapêutica não percorre ou inventa simplesmente uma multiplicidade de imagens significativas de um problema. Se ela parasse por aí, uma terapia seria uma atitude relativista, neutra e imparcial diante de um problema que se investiga academicamente ou que se problematiza na escola. Ela deve também se propor a identificar e desconstruir imagens ilusórias e mostrar modos adequados de se lidar com um problema, sem fechar a questão ou dar a última palavra. Ela não é uma atitude racional ou irracional, absolutista ou relativista. Trata-se de uma atitude que rompe com todas as oposições binárias nas quais se enredou, se prendeu e se asfixiou o discurso metafísico colonialista da modernidade, estrutura fantasmagórica e fundamentalista sobre a qual se ergueu o edifício arquitetônico da escolarização moderna<sup>15</sup>.*

**Noob** (Continua) – Sendo assim podemos ver que existe sim a possibilidade de se fazer significações de sólidos, como foi visto nas escritas dos alunos.

**Florzinha** (Corta e complementa) – Meu menino, não esqueça das considerações finais, nessa seção você pode falar sobre propostas de intervenções, apontamentos.

15 (MIGUEL; TAMAYO, 2020, p 10 e 11).



**Noob** – Professora devido um de nossos pilares filosóficos ser a Terapia Wittgensteiniana, nós podemos apenas mostrar que existem outras significações que se desprendem quando consideramos as práticas culturais dos sujeitos, causando assim o que MIGUEL e TAMAYO (2020) chamam de educação matemática decolonial, E aqui me reporto a um dos trechos de suas falas.

*WH – Aliás, parece ser precisamente este o propósito de toda terapia: por um lado, detectar e desconstruir imagens doentias, enrijecidas, cristalizadas, ilusórias, inadequadas, improcedentes, paradoxais, improdutivas, falsas etc. de um problema levado ao divã e, por outro lado, exibir panoramicamente outras imagens vistas como adequadas desses problemas. Cabe a nós, portanto, identificar e desconstruir imagens colonizadoras da educação escolar, mostrando outras imagens de se fazer escola.*<sup>16</sup>

**Noob** (Continua) – E professora, quando levamos em consideração nosso segundo pilar filosófico, Derrida e sua forma de se referir a desconstrução. Me vem à tona o que a senhora nos disse que,

*A desconstrução é uma releitura do mundo, enquanto realidade. Implica uma transformação do conceito de realidade, ocupando-se de uma realidade, mais real do que a própria realidade, sendo um movimento em hiper (para cima de...)'. A desconstrução tem tanto de hiper-leitura, quanto de hiper-linguagem*<sup>17</sup>.

**Noob** (Ainda concluindo seu raciocínio) – Isso quer nos dizer que veremos outras “realidades”, usando termos Wittgensteinianos, novas significações, em geometria espacial, tão ou mais importantes quanto as que são mostradas nos atuais livros didáticos. A senhora escreve isso em seu artigo, veja aqui:

*Não se tratou de verificar se um ou outro uso/significado estava certo ou errado, ou se um era mais adequado do que o outro, mas de apontar outras formas de significações/ usos possíveis de olhar para a matemática, não somente como uma ciência universal, essencialista, unicista, mas como um conjunto de práticas culturais/jogos de linguagem que apresentam semelhanças de família entre si*<sup>18</sup>.

**Noob** (Exclama) – Florzinha, é perceptível que os professores em formação, têm que evoluir no sentido de ressignificações, para que assim possam sair da Instituição professores mais sensíveis quanto às práticas culturais das várias matemáticas.

**Florzinha** (Aliviada, diz) – Meu menino, creio que você está indo bem, escreva tudo isso e me envie para uma correção, pois quero o melhor de vocês nesses textos.

**Noob** (Se mostrando ansioso) – Florzinha, mas é bom salientar que nossa pesquisa não está encerrada, essa escritura é apenas um recorte, ainda iremos ressignificar esses sólidos agora mencionados, com a ajuda da impressora 3D. O que significa dizer que teremos outros atos e outros jogos de cenas, mas serão esses proporcionados pelo manuseio de seus sólidos de maneira palpável.

**1. Florzinha** (Complementa) – Penso que agora devemos fazer uma parada momentânea para um café. E trazemos como considerações preliminares uma fala de alguém que lhe já é familiar. O limite do meu mundo, é o limite de minha

<sup>16</sup> (MIGUEL; TAMAYO, 2020, p 09).

<sup>17</sup> (MENESES, 2013, p 182).

<sup>18</sup> (BEZERRA, 2020, p157).



linguagem ou melhor dizendo: *Por que eu não deveria dizer que o que chamamos de matemática é uma família de atividades com uma família de propósitos?*<sup>19</sup>.

Ambos sorriem e saem para a lanchonete para um belo cafezinho terapêutico.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **Percorrendo usos/significados da matemática na problematização de práticas culturais na formação inicial de professores**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônia de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, 2016.

BEZERRA, Denison Roberto Braña; BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **MODOS DE VER E SIGNIFICAR PRÁTICAS MATEMÁTICAS COM O USO DA TERAPIA DESCONSTRUCIONISTA**, p. 1-388–416. 2020. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/35007>. Acesso em: 25 out. 2021.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. **Fundamentos filosóficos da matemática e seus reflexos no contexto escolar**. *International Studies on Law and Education*, v. 18, p. 73-82, 2014.

MENESES, Ramiro Délio Borges de. **A desconstrução em Jacques Derrida: O que é e o que não é pela estratégia**. *Universitas Philosophica*, n. 60, p. 177-204, 2013.

MIGUEL, Antonio. **Um jogo memorialista de linguagem—um teatro de vozes**. Texto de livre docencia) Campinas (SP, Brasil), 2016.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. **Wittgenstein, Terapia e Educação Escolar Decolonial**. *Educação & Realidade*, v. 45, 2020.

MOURA, Anna Regina Lanner de. **Visão terapêutica desconstrucionista de um percurso acadêmico**. Campinas: FE/UNICAMP, 2015.

MOURA, Anna Regina Lanner de; BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. Usos/significados de geometria mobilizados por estudantes na formação inicial. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, 2018, 14.32: 121-129.

WITTGENSTEIN, L. **Cultura e Valor**. Lisboa: Edições 70, 1980.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

<sup>19</sup> (WITTGENSTEIN, 1980, p. 228).



## MODOS DE VER E SIGNIFICAR O WORDWALL EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM O USO DA GAMIFICAÇÃO NA GRAMÁTICA DOS JOGOS DE LINGUAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID

### WAYS TO SEE AND SIGNIFICANCE WORDWALL IN TEACHER EDUCATION PRACTICES WITH THE USE OF GAMIFICATION IN THE GRAMMAR OF LANGUAGE GAMES IN COVID'S PANDEMIC TIMES

MELO, Anderson de Paiva/UFAC<sup>1</sup>  
andersonmeloufac@gmail.com

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira/ UFAC<sup>2</sup>  
simone.bezerra@ufac.br

**Resumo:** Com a pandemia do coronavírus (COVID-19), desajustes e percalços surgem no campo educacional, sendo primordial que o docente se reinvente, se reconstrua e desconstrua sua prática ancorando-se nas ferramentas digitais que melhor se adequem para configurar os saberes educacionais. Diante desse cenário pedagógico, usar os recursos tecnológicos inerente a gamificação, amplia a compreensão nos alunos com novas linguagens de forma viva e protagonista. Este estudo intitulado Modos de ver e significar o wordwall em práticas de formação de professores com o uso da gamificação na gramática dos jogos de linguagens em tempos de pandemia da covid tem como objetivo geral descrever os modos de ver/significar as distintas práticas docentes na gramática dos jogos de linguagem do wordwall, referenciada no desconstrucionismo derridiano e na gramática dos jogos de linguagem wittgensteinianos. O uso da plataforma Wordwall se deu com os alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre nas disciplinas de Prática de Matemática II e Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II, que por meio da gamificação proporcionará diferenciados jogos de linguagens na matemática, utilizando-se de jogos de cenas ficcionais e performáticos, de pesquisadores como, Bezerra (2016), Miguel e Vilela (2008) e Wittgenstein (2009), Mercado (1999), Smole, Diniz e Milani (2007), Lara (2003), GEBAUER (2013), Kenski (1997), Moita (2007) e (Programa Ciencinar - UFJF, 2020) para (re)significar a gamificação em práticas de formação docente. Não obstante, nossa pesquisa propõe como produto educacional, uma coletânea de atividades produzidas nessa oficina com o uso dessa plataforma, dando o suporte aos professores em suas práticas educacionais.

**Palavras-chave:** Terapia desconstrucionista. Gamificação. Wordwall. Diálogo ficcional. Formação inicial de professores.

**Abstract:** With the coronavirus pandemic (COVID-19), mismatches and mishaps arise in the educational field, it is essential that teachers reinvent themselves, rebuild and deconstruct their practice, anchoring themselves in the digital tools that are best suited to configure educational

1 Graduação em matemática pela Universidade Federal do Acre. Especialização em andamento em consultoria e gestão empresarial e de pessoas. Pela União Educacional Meta Ltda, (FAMETA).

2 Doutora em Educação em Ciências e Matemática e mestrado em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC. Especialização em Matemática pela Fundação Comunitária Educacional e Cultural Patrocínio. Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática (UFAC). Professora efetiva no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (UFAC). É coordenadora do Subprojeto Matemática no Programa Institucional de Residência Pedagógica/ UFAC (2018-2022) e do projeto institucional: Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens, Práticas Culturais em Ensino de Matemática e Ciências? GEPLIMAC /UFAC. Pesquisadora nos grupos de pesquisas: GMAUFAC (Grupo de Matemática Aplicada e Computacional da UFAC), no Grupo de Pesquisa em Lógica e Epistemologia) e no GEPLIMAC/UFAC (Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens, Práticas Culturais em Ensino de Matemática e Ciências). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3520-7533>





knowledge. In view of this pedagogical scenario, using the technological resources inherent to gamification expands students' understanding with new languages in a lively and protagonistic way. This study, entitled *Ways of Seeing and Meaning the Wordwall in Teacher Training Practices Using Gamification in the Grammar of Language Games in Times of Covid Pandemic*, has the general objective of describing the ways of seeing/signifying different teaching practices in grammar. of the wordwall language games, referenced in Derridian deconstructionism and in the grammar of Wittgensteinian language games. The use of the Wordwall Mathematics Practice II and Supervised Internship in Extension and Research II, which through gamification will provide differentiated language games in mathematics, using scene games fictional and performative, by researchers such as Bezerra (2016), Miguel and Vilela (2008) and Wittgenstein (2009), Mercado (1999), Smole, Diniz and Milani (2007), Lara (2003), GEBAUER (2013), Kenski (1997), Moita (2007) and (Programa Ciencinar - UFJF, 2020) to (re)signify gamification in teacher training practices. Nevertheless, our research proposes as an educational product, a collection of activities produced in this workshop using this platform, supporting teachers in their educational practices.

**Keywords:** Deconstructionist therapy. Gamification. Wordwall. Fictional dialogue. Initial teacher training.

## PRIMEIROS PASSOS

No âmbito da formação docente, idealizamos para nossa pesquisa e mobilizada com alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre nas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática II e Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II em momentos de formação na oficina de ferramentas tecnológicas educacionais por meio da plataforma Wordwall e em práticas investigativas em 2021, mobilizamos os diversos componentes curriculares da matemática e seus saberes sem interesse de cientificar se um ou outro uso/significado seria o melhor ou o pior, mas como práticas que são verificadas em variadas esferas no campo educacional.

Reconhecendo que os significados brotam nas atitudes metódicas por meios comuns nas práticas pedagógicas, os alunos da referida oficina, após acessarem a plataforma wordwall e estudarem como criar e desenvolver atividades personalizadas em modelo gamificado, debateram durante a oficina e depois socializaram com o professor se já conheciam essa plataforma, o que acharam e como escolheram as práticas culturais para problematizar seus saberes. Subsequentemente, idealizaram problematizações com as práticas escolhidas no contexto das matemáticas e das salas de aula do ensino fundamental e/ou médio e compartilhadas com o professor por meio do e-mail disponibilizado em agosto de 2021.

Dessa maneira, como pesquisador, tomo como inspiração o pensamento formulado pelo filósofo Ludwig Wittgenstein, ancorado no pensamento desconstrucionista de Jacques Derrida. Baseando-me na filosofia da linguagem de Wittgenstein ofereço um divã com a gamificação para o ensino das diversas ciências onde a filosofia faz o esclarecimento que permite neutralizar os efeitos enfeitadores da gamificação sobre o pensamento, os quais se dão na percepção para ver e desvendar como ela funciona na prática, nos rastros de outros jogos de linguagem, permitindo a significação da questão norteadora assim formulada: Que usos/significados os professores fizeram do Wordwall em práticas de formação com o uso da gamificação na gramática dos jogos de linguagens em tempos de pandemia da COVID?



Horizontalizando os termos, teremos como foco as problematizações realizadas pelos docentes com seus diversificados saberes, como ‘jogos de cenas’, investigando, reconhecendo e desconstruindo as próprias narrativas geradas naquele contexto. Pela atitude terapêutica que adotamos sobre esses usos, somos conduzidos a compreender que as diversas matemáticas não são como um conjunto de teorias e conceitos usados por suas comunidades para resolver seus problemas internos, mas como um conjunto de práticas que são reunidas para regimentalizar diversas situações da humanidade.

Usando a indagação de Wittgenstein (1980, p. 228) apud Bezerra (2016, p. 90): *Por que eu não deveria dizer que o que chamamos de matemática é uma família de atividades com uma família de propósitos?* Bem como a reflexão de Miguel a partir desta indagação: [...], *podemos entender as matemáticas como [...] aspectos de atividades humanas realizadas com base em um conjunto de práticas sociais [...] (MIGUEL E VILELA, 2008, p. 112).*

Habitamos num mundo volúvel e transmutável, impondo-nos seguir contínuas evoluções tecnológicas que refletem também na educação, tendo em vista, a variabilidade de recursos digitais que vão significar no uso os saberes pedagógicos para o aluno. Kenski (1998, p. 60) argumenta que:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independentemente do grau de escolarização alcançado.

Isso tem configurado uma grande preocupação para a escola e toda a sua comunidade pois não se sabe como usar essas tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo perceptível que mesmo hoje não temos respostas imediatas para libertá-los dessas angústias, mas apontamos a necessidade de uma articulação entre escola e as tecnologias digitais pensando na formação docente, tendo-os como os principais interlocutores para a apropriação e produção do conhecimento.

Frisamos, neste contexto, Mercado (1999, p. 20) que nos diz:

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e ua inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores.

O vínculo pensado entre educação e tecnologia requisita transparência para compreender que as possibilidades tecnológicas não se limitam a sua utilização como novidades pedagógicas, como também, ferramenta para se alcançar o aprendizado fundamentado na utilização desses recursos educacionais. E como é impressionante a variedade de sites e aplicativos relacionados à educação, dentre eles podemos evidenciar o Google Meet, Google Forms, Microsoft Teams, Canva, Jambord e Wordwall que promovem de forma mais dinâmica a interação on-line



entre professor e aluno, além do aluno ser quem constrói os saberes e significa na prática os diversos usos.

## COMO VER E SIGNIFICAR O WORDWALL EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PROBLEMATIZANDO COM A GAMIFICAÇÃO

O jogo de cena aqui apresentado foi concebido por este pesquisador e sua orientadora, com o intuito de investigar as diversas culturas objetivando significar as linguagens, os signos e regras usadas com a plataforma de gamificação interativa. A pesquisa foi realizada com os alunos do Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal do Acre das disciplinas de Prática de Matemática II e Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II em momentos de formação na oficina de ferramentas tecnológicas educacionais por meio da plataforma Wordwall ocorridas nos dias 30 e 31 de agosto de 2021.

Nesta ferramenta fértil do conhecimento por meio da gamificação que é o Wordwall, apresentamos uma gama muito diversificada de minijogos que poderão ser usados pelos docentes na oficina aplicada para fazer revisão dos temas abordados, compreender conceitos, melhorar o vocabulário, além de muitas outras ferramentas e objetos de aprendizagem. Informamos que a praticabilidade do Wordwall pode ser guiada pelo professor no ensino remoto, assim como no ensino presencial ou ainda no ensino Híbrido para criar atividades digitais interativas, tanto de forma síncrona, como assíncrona, e também atividades para imprimir e utilizar com os discentes em sala de aula. Os jogos interativos criados aplicando a plataforma Wordwall estão habilitados para o uso em múltiplos dispositivos (computador, notebook, tablet, smartphone, Cromecast, smart tv, assim como Quadro Interativo entre outros) desde que tenham uma ligação à Internet. Pode haver um engajamento exclusivo em um equipamento, ou seja, jogado por um único jogador, ou com uma turma independentemente da quantidade de jogadores. Há uma versão gratuita que permite ao docente a criação de 5 (cinco) jogos editáveis e não imprimíveis. Os jogos em que é possível ter uma versão impressa o professor precisar pagar uma assinatura mensal, possibilitando-o criar jogos ilimitados, com a opção de 32 (trinta e dois) games interativos e 21 (vinte e um) imprimíveis, opção está que pode ser usada em sala de aula, como atividade para incorporação de novas linguagens ou a significação dos saberes que estão a ser trabalhados. Na figura 1, apresentamos a interface inicial da plataforma com 7 (sete) abas: Início, Recursos, Comunidade, Minhas Atividades, Meus Resultados, Criar Atividade e Atualização.



Figura 1 – Página inicial do Wordwall



Fonte: Print screen da tela inicial disponível para usuário do Wordwall (<https://wordwall.net/pt>)

Na figura 2, apresentamos as múltiplas possibilidades de uso da plataforma para criação de recursos didáticos. Ressaltamos a existência de inúmeras opções, desde Questionários, Caça-palavras, perseguição de labirinto, quizzes, competições e muito mais.

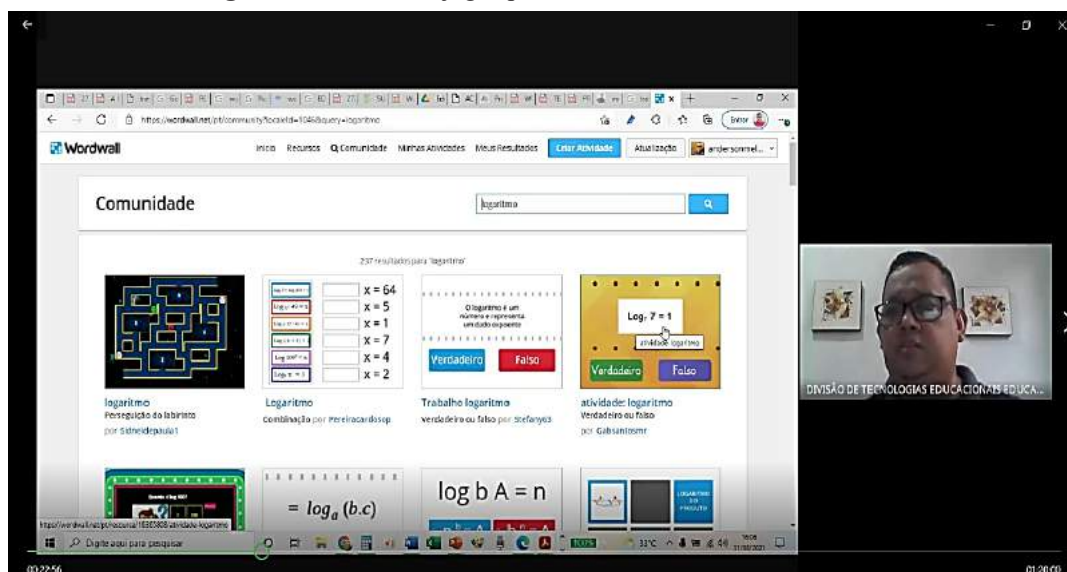
Figura 2 – Diversidade de Gamificações com o Wordwall



Fonte: Print screen da tela modelos de games disponível para usuário do Wordwall (<https://wordwall.net/pt>)



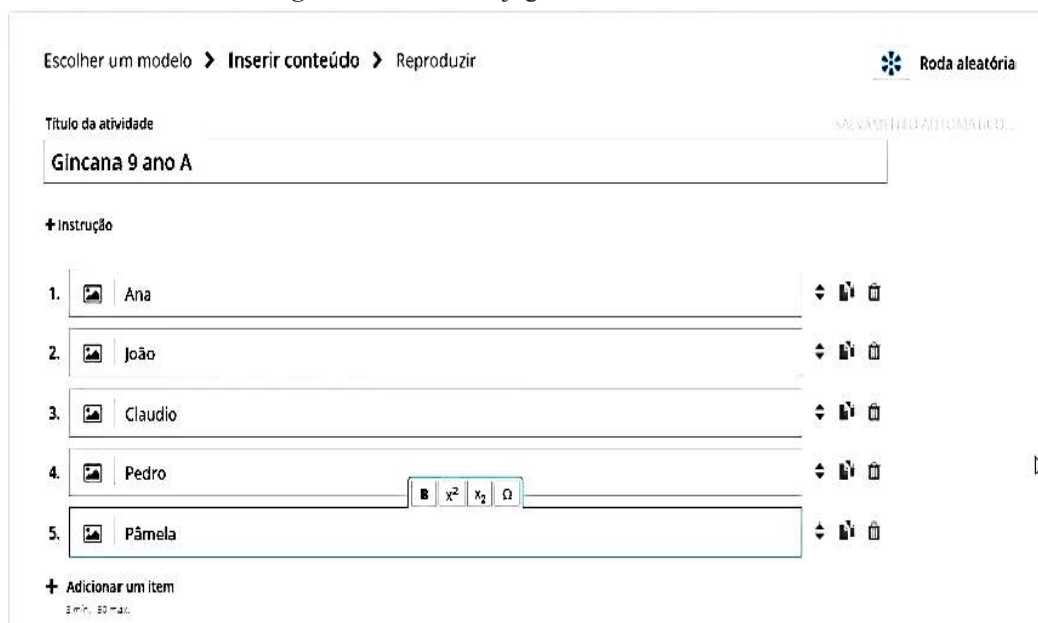
Figura 3 – Utilizando jogos prontos da Comunidade Wordwall



Fonte: Print screen da tela onde mostrávamos para os discentes da oficina os modelos de jogos prontos disponíveis na Comunidade do Wordwall sobre Logaritmo (<https://wordwall.net/pt>)

Na oficina mostramos como criar uma atividade desde o início usando o modelo de roda aleatória para sortear os alunos em uma gincana. E na figura 4 a roleta pronta para sortear o aluno que será protagonista no momento da pergunta.

Figura 4 – Criando o jogo do início no Wordwall



Fonte: Print screen da tela onde mostrávamos para os discentes da oficina como criar os jogos do início utilizando o modelo de roda aleatória (<https://wordwall.net/pt>)



Figura 5 – Jogo com a Roleta no Wordwall



**Fonte:** Print screen da tela onde mostrávamos para os discentes da oficina como sortear um aluno utilizando o modelo de roda aleatória (<https://wordwall.net/pt>)

## PANORAMIZANDO COM A TERAPIA WITTGENSTEINIANA SOBRE A PRODUÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO PROBLEMATIZANDO E GAMIFICANDO COM O WORDWALL

Após a apresentação da plataforma para os alunos do Curso de Matemática Licenciatura na oficina de formação para docentes acontece uma cena ficcional na sala de aula remota do Google Meet; fazem parte o professor da oficina, a professora de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II e Prática de Ensino de Matemática II, um narrador chamado Pimpolho juntamente com três alunos estagiários da disciplina, aos quais são atribuídos os nomes fictícios: Anna Laura, Ana Luísa e João Pedro. Após o narrador Pimpolho apresentar a plataforma para todos, inicia-se uma discussão entre os três alunos, e a professora iterada no diálogo que segue e que tem o caráter de análise dos dados, no sentido da terapia desconstrucionista. Quando se tratar de citação nesse diálogo a mesma virá em time new roman itálico e fonte 10 na fala do personagem que é uma característica dessa forma de escritura.

**Anna Laura (Sorridente):** Essa ferramenta é excelente, já faço o uso em minhas aulas do pibid. Os alunos gostam muito.

**Ana Luísa (corta):** Muito bom mesmo, o único problema é a disponibilização de apenas 5 (cinco) atividades grátis e com isso nos engessa em produzir as atividades para os alunos e nem podemos imprimi-las. Fiquei agora imaginando uma aula de biologia abordando dos elementos de uma célula usando a roda aleatória onde o aluno explicava sobre cada parte sorteada.

**Narrador Pimpolho (sorridente entra na conversa):** Os jogos são editáveis Ana Luísa, isso significa que ao ter produzido o máximo permitido pela plataforma, você pode editá-los. Quanto a poder imprimi-los basta fazer a assinatura premium pagando R\$ 27,00 (Vinte



e sete reais) por mês e terá até mais modelos para produzir. E essa plataforma pode ser usada nas diversas ciências sim.

**Professor da Oficina (corta):** Fantástica sua visão Ana Luísa, pois nenhuma abordagem de sala de aula responde a toda e qualquer cultura, cada cultura tem sua gramática.

**João Pedro (levanta o braço):** O que me fez viajar foi quando o Senhor professor, nos mostrou o modelo com a roda aleatória, pois podemos significar o jogo colocando os nomes dos alunos na roleta e calcular a probabilidade de um ser sorteado. Bem legal essa atividade!

**Professora do Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II (sorri e entra na conversa):** Como significar a regra estabelecida por cada aluno na resolução?

**Professor da Oficina (responde animado):** Professora cada regra é estabelecida a maneira de cada um conforme sua vivência e cultura. Não há uma forma exata de início ou aplicação, correta ou errada, pois dependerá de cada forma de vida.

**Professora do Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II (continua satisfeita):** Sabe colegas. A matemática através dos jogos de linguagem com o uso da ferramenta digital nos leva a amenizar a dor que sentimos no momento. Ela diminui nossa ansiedade. Como também nos faz percorrer diversos significados como produto da atividade humana.

**Ana Luísa (levanta a mão):** Mas seria o uso da ferramenta digital a única forma e a mais apropriada para solucionar e amenizar a dor e a angústia que sentimos no momento?

**Professor da Oficina (sorri e tenta tranquilizar a aluna):** *o uso de jogos como estratégia metodológica abre possibilidades para o ensino e aprendizagem de diversas áreas dando significado ao conteúdo estudado auxiliando no desenvolvimento de habilidades como concentração, observação, tomada de decisão, além de desenvolver a autoconfiança, o senso crítico, reflexivo e o raciocínio lógico*<sup>3</sup>. Veja que devemos também orientar os docentes que reflitam sobre o que querem com os jogos, pois quando bem elaborados, podem ser vistos como *uma estratégia que atingirá objetivos distintos que variam desde um simples treinamento, até a construção de um determinado conhecimento*<sup>4</sup>. Logo ao conviver com os professores e suas diversas culturas, comecei a refletir que há inúmeras formas de significar no uso essa ferramenta, visto que, há diversos jogos de linguagens que postos em práticas tem semelhanças de famílias. Não podemos eleger o Wordwall como uma forma privilegiada de uso, pois para Wittgenstein a conexão entre palavras e objetos só é possível se em qualquer ferramenta existir uma correspondência entre o mundo, o pensamento e a linguagem.

**Anna Laura:** Queria saber dos dois professores de que forma podemos significar o uso dos jogos de linguagem dessa ferramenta? E como eles significariam a gamificação em suas culturas em um lugar remoto sem tecnologia e internet como nas aldeias indígenas de nosso Estado?

**Professor da Oficina (sorri, satisfeito com o andar da aula):** O ensino é uma cultura humana e tem conotação cultural de cada forma de vida, orientado na gramática dos jogos de linguagem e na forma de vida onde será seguido. Quanto a gamificação significada em ambientes sem internet e sem tecnologia não pode ser vista como um problema, uma vez que, Wittgenstein tem suas considerações sobre a linguagem preservando o corpo como estrutura basilar em sua ontologia. No que tange a gamificação em culturas remotas, estas são significa-

3 (SMOLE, DINIZ E MILANI, 2007)

4 (LARA, 2003)



das inclusive por campeonatos mundiais com ferramentas como arco e flechas, canoas e remos e cordas feitas de cipós.

**Professora do Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II (com uma das mãos no queixo):** É verdade, pois Wittgenstein apropria-se do corpo para combater a concepção mentalista vigente. É, portanto, errôneo falar do pensamento como uma “atividade mental”. *Podemos dizer que o pensamento é, essencialmente, uma atividade da operação com sinais. Essa atividade é executada com a mão quando pensamos escrevendo; com a boca e a laringe quando pensamos falando; e quando pensamos imaginando sinais ou figuras, eu não posso indicar a você nenhum agente que pense. [...] Se falamos sobre o lugar onde ocorre o pensamento, temos o direito de dizer que esse lugar é o papel no qual escrevemos, ou a boca que fala*<sup>5</sup>.

**Professor da Oficina (satisfeito sorri e complementa):** Observe que *os games [...] permitem, para além da possibilidade de simulação, de movimento, de efeitos sonoros em sua utilização corriqueira, uma interação com uma nova linguagem, oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais*<sup>6</sup>.

**Professora do Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II (corta, sorri e indaga):** O que realizamos nesse diálogo foi uma das formas de buscar compreender como fazer uso da ferramenta de gamificação wordwall, utilizando a problematização e instigando o professor em formação inicial a conhecer outros horizontes que fogem ao tradicionalismo. E aí nos surge o seguinte questionamento que não precisamos responder agora, pois Wittgenstein não estava atrás de respostas. Para ele o limite do nosso mundo seria o limite de nossa linguagem. Com a terapia desse jogo que efeitos enfeitiçadores do Wordwall de abordagens pedagógicas desconstruímos?

## UMA PAUSA NECESSÁRIA

O jogo interpretado até o momento nos revela que as formas de instigar diversas culturas e saberes não têm significados incondicionais. Como cita Wittgenstein, possuem significado no uso fazendo-se delas na linguagem. O professor de matemática que gamifica os saberes geométricos por um modelo de labirinto não utiliza a mesma gamificação com uma roda aleatória como o professor de biologia para significar componentes celulares, daí dizemos que são jogos de linguagem diferentes, assim sendo, norteados por gramáticas diferentes e práticas que guardam entre si semelhanças de família nos dizeres wittgensteinianos quanto ao modo como se configura os signos de uma linguagem, podendo ser configurado por diversas imagens ou códigos.

Portanto, fica claro quão valioso será a problematização que abordaremos para a significação dos diversos saberes com a gamificação por meio da plataforma wordwall na formação docente, e os aprofundamentos necessários em cada conjunto de práticas sociais na escola e fora dela.

5 (GEBAUER, 2013, p. 69)

6 (MOITA, 2007, p. 21)





## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **Percorrendo usos/significados da matemática na problematização de práticas culturais na formação inicial de professores**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônia de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, 2016.

CIENCINAR **WORDWALL** – crie atividades gamificadas a partir da associação entre palavras. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://www.ufjf/ciencinar/2020/07/17/wordwall-crie-atividades-gamificadas-partir-daassociacao-entre-palavras/>. Acesso em: 9 set. 2020.

GEBAUER, G. **O pensamento antropológico de Wittgenstein**. São Paulo: Loyola, 2013.

KENSKI, V. M. NOVAS TECNOLOGIAS: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: Trabalho apresentado na XX Reunião da ANPEd. Caxambu. **Revista Brasileira de Educação**, 1997.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série**. São Paulo: Rêspel, 2003. Disponível em: . Acesso em: 16 out. 2020.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MIGUEL, A.; VILELA, D. S. **Práticas Escolares de Mobilização de Cultura Matemática**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 2008.

MOITA, F. **Game on: Jogos eletrônicos na escola e vida da geração @**. Campinas: Alínea, 2007.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Jogos de matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1979.



## OS USOS DO PADLET EM PRÁTICAS MATEMÁTICAS EM TEMPOS REMOTOS

### LOS USOS DEL PADLET EN PRÁCTICAS MATEMÁTICAS EN TIEMPOS REMOTOS

BISPO, Robson Barbosa/ MPECIM/UFAC1

robson.bispo@sou.ufac.com

BEZERRA, Simone Maria Chalub/ MPECIM/UFAC2

simone.bezerra@ufac.br

**Resumo:** As plataformas digitais são importantes ferramentas para auxiliar no ensino de matemática e de outras áreas. Neste contexto, buscamos descrever os diferentes modos de ver/significar os usos indisciplinados da plataforma Padlet para o ensino de matemática, partindo de atividades realizadas no contexto de formação inicial, especificamente nas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática II – segundo período e Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II – sexto período do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre. Trata-se, portanto, de uma investigação ancorada na terapia desconstrucionista, baseada em pressupostos Wittgensteinianos e Derridianos. No que tange ao primeiro, buscaremos explorar as diferentes matemáticas que são constituídas nos usos dessas ferramentas digitais, o segundo no que trata a horizontalização de conceitos através de rastros de outros rastros concebendo a linguagem como sinônimo de escrita. Nesse sentido, a pesquisa aponta para algumas significações tais que a matemática pode ser compreendida como um conjunto de jogos de linguagens que se constituem nas diferentes formas de vida, nas suas diversas relações sociais e acadêmicas. Conclui-se com isso que a matemática não pode ser entendida apenas em sua perspectiva essencialista e universal, mas como uma construção de conceitos contínuos (em constante mutação). Oriundo desta investigação, pretende-se a construção de uma coletânea de atividades com as várias atividades significadas no percurso.

**Palavras- chave:** Usos indisciplinados do celular. Terapia desconstrucionista. Tecnologias digitais. Matemática.

**Resumen:** Las plataformas digitales son herramientas importantes para ayudar en la enseñanza de las matemáticas y otras áreas. En este contexto, buscamos describir las diferentes formas de ver / significar los usos indisciplinados de la plataforma Padlet para la enseñanza de las matemáticas, a partir de actividades realizadas en el contexto de la formación inicial, específicamente en las disciplinas de la Práctica Docente en Matemática II. - Segundo período y Pasantía Supervisada en Extensión e Investigación II - Sexto período de la Licenciatura en Matemáticas en la Universidad Federal de Acre. Se trata, por tanto, de una investigación basada en la terapia deconstruccionista, basada en supuestos wittgensteinianos y derridianos. Respecto al primero, buscaremos explorar las diferentes matemáticas que se constituyen en los usos de estas herramientas digitales, el segundo abordando la horizontalización de conceptos a través de trazos de otros trazos, concibiendo el lenguaje como sinónimo de escritura. En este sentido,

1 Discentes do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática; Universidade Federal do Acre/UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil.

2 Docente e orientadora do MPECIM/UFAC; Doutora da Universidade Federal do Acre - UFAC. Rio Branco, Acre, Brasil.



la investigación apunta a algunas acepciones tales que las matemáticas pueden entenderse como un conjunto de juegos de lenguaje que constituyen diferentes formas de vida, en sus diversas relaciones sociales y académicas. Con esto se concluye que la matemática no puede entenderse solo en su perspectiva esencialista y universal, sino como una construcción de conceptos continuos (en constante mutación). Partiendo de esta investigación, se pretende construir un conjunto de actividades con las diversas actividades que se plantean en el camino.

**Palabras- claves:** Usos no disciplinarios del teléfono celular. Terapia deconstruccionista. Tecnologías digitales. Matemáticas.

## INICIALIZAÇÃO

O uso das tecnologias vem apresentando um crescimento exponencial ao longo do tempo, em especial, no decorrer da pandemia causada pela doença Covid-19, pois ao ser instituído o distanciamento social, na tentativa de reduzir os casos de contaminação pelo vírus SARS-CoV-2, muitas das atividades desenvolvidas presencialmente passaram a ser mobilizadas remotamente, através de equipamentos com acesso à Internet. Neste cenário, as escolas tiveram que buscar alternativas para superar as limitações impostas pelas medidas de isolamento social e dar manutenção às atividades pedagógicas.

Nesse contexto, surge uma nova modalidade de ensino, o ensino remoto, ocasionando a ampliação do uso das tecnologias digitais nos vários níveis de ensino, por meio dos aparelhos computacionais e eletrônicos, principalmente o celular, já que as aulas passam a ser ministradas em ambientes virtuais. Mas, anteriormente, uma grande parte das escolas brasileiras listaram esse artefato como proibido no âmbito escolar, adotando duras medidas aos alunos que ousaram transgredir as regras que restringiam seu uso. Contudo, nesta modalidade, de acordo com Behar (2020, p. 01), “a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia”.

Em oposição aos métodos tradicionais de ensino comumente utilizados nos cursos de formação inicial de matemática, que consiste em explorar as tecnologias a partir de concepções construtivistas, no qual o uso dos aplicativos ficam restritos a referenciar conceitos instituídos na literatura, em oposição a esta visão, assumimos uma atitude metódica que visa a problematização indisciplinar da prática cultural do uso de plataformas digitais para o ensino de matemática, não se limitando explorar somente os conteúdos previstos do currículo escolar, mas sim, ampliando a abordagem às Matemáticas que se constituem nas distintas formas de vida.

Formas de vida são cristalizações de experiências que dependem do mundo, ou de acordos comunitários ou de ideias públicas, isto é, as convenções não são somente, como num jogo de baralho ou xadrez, arbitrárias. Elas podem ter raízes empíricas, mas, se fazem parte da gramática, já se cristalizaram, tornaram-se regras e não percebemos facilmente sua natureza convencional.<sup>3</sup>

3 (VILELA, 2007, p. 165).



Diante disso, assumimos como atitude metódica<sup>4</sup> a terapia desconstrucionista, ancorada na terapia filosófica de Ludwig Wittgenstein e na desconstrução de Jacques Derrida, objetivando descrever os diferentes usos/significados que os professores de matemática em formação continuada fazem da plataforma *Padlet* para se ensinar matemática em tempos atuais. Além disso, este trabalho investigativo está intimamente ligado ao desenvolvimento de minha pesquisa em curso no âmbito do Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática – MPECIM e com as reflexões que emergem nos vários momentos junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens, Práticas Culturais em Ensino de Matemática e Ciências – GEPLIMAC/UFAC.

## 1 NAVEGANDO PELAS PLATAFORMAS DIGITAIS

As Matemáticas, aqui entendidas como um conjunto de jogos de linguagem, são evidenciadas nas diferentes práticas realizadas em sala de aula, onde os diversos conceitos mobilizados, são problematizados e significados nos diferentes momentos de atividade com uso das tecnologias educacionais, onde cada indivíduo aprende e significa à sua maneira, pois nem todos aprendem no mesmo ritmo ou da mesma forma.

Entende-se que abordar na formação inicial a matemática como um conjunto de jogos de linguagem, como matemáticas, [...] contribua para a compreensão do professor de uma maneira de atuar como um futuro profissional docente de matemática, preocupado em valorizar as práticas culturais que mobilizam jogos de linguagem que orientam de modo inequívoco as ações para atingir os propósitos das práticas. (GHEDIN, 2018, p. 7).

Aqui, pretendemos ir além do modelo disciplinar de ensino, utilizando uma das muitas plataformas digitais, no ensejo de mostrar outras maneiras de mobilização de cultura matemática em sala de aula ou fora dela, através de uma nova perspectiva de ensino. Além do mais, não existe intencionalidade de se fazer juízo de valor, quanto aos recursos pedagógicos que serão escolhidos para aprender ou ensinar, e sim de apresentar outras maneiras de mobilização de conhecimentos matemáticos pelo uso das tecnologias educacionais, como a plataforma *Padlet*, em tempo de aulas remotas no âmbito da formação inicial.

Acredito que uma alternativa de potencializar este recurso, é colocá-los em prática, no caso, pensar práticas a partir do uso do *Padlet*. Mas, ressalto que muitos professores até idealiza e/ou planeja uma prática, voltada para uma dinâmica mais interativa, propositiva, que fuja dos padrões e que de certa forma, ressignifique o interesse do aluno pelo ensino de matemática, no entanto, às vezes, não colocamos em prática, por dificuldades em utilizar esses novos recursos tecnológicos, que são muitas, desde à indisponibilidade de dispositivos com internet, há falta de domínio para operacionalizá-lo. Nesse sentido, Wittgenstein (1999, p. 14), afirma que “a linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas”.

Partindo das ideias da terapia desconstrucionista, as Matemáticas são significadas no uso em momento de atividade, ou seja, dentro de determinado jogo de linguagem, nas suas diferentes formas de vida. Deste modo, já que os conceitos são significados no uso, segundo a terapia, isso consente que no decorrer das atividades, os participantes mobilizem diversos

4 Em vez de falar em metodologia da pesquisa, preferi usar o termo atitude metódica, que se refere à minha preocupação com a descrição de um modo não usual de dizer e fazer uma pesquisa, [...], melhor dizendo, trata-se de uma “atitude metódica de caráter terapêutico desconstrucionista”. (BEZERRA, 2016, p. 24).



conceitos, inclusive alguns não previstos pelo professor.

### 1.1 Cena 1: Percorrendo os diferentes usos/significados do Padlet em práticas de mobilização de cultura matemática na formação inicial

Está jogo de cena percorre os rastros das práticas vivenciadas com uso da plataforma *Padlet* nas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática II – segundo período e Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II – sexto período, pelos discentes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre. Ressalto ainda que neste diálogo buscaremos tecer reflexões acerca das distintas mobilizações em momentos de atividade nas diferentes formas de vidas envolvidas, e não, um tutorial de como operar a ferramenta.

Esclarecemos que, as vozes dos sujeitos que surgem neste jogo performático de linguagem são decorrentes de gravações de áudio e vídeo de aulas realizadas pela plataforma Google Meet e das atividades construídas, ao longo do período de agosto a dezembro de 2021, pelos professores em formação inicial de ambas as disciplinas. Segundo Bezerra (2016, p. 37),

Jogos de cenas, nesse texto, são construídos através de diálogos entre professores [...] que vivenciaram a pesquisa e outros interlocutores que são inseridos nas cenas como personagens espectrais, isto é, que não estavam ali naquele momento, mas vão fazendo parte do jogo encenado em diálogos que ocorreram, mas que não ocorreram realmente como descritos na cena.

Neste jogo, foram nomeados cinco personagens: O Telinha - O professor pesquisador; **A Sra. Rede** - A professora de ambas as disciplinas supramencionadas e orientadora do pesquisador; O Bug, a Manutenção e o Antivírus - representam os professores em formação inicial de ambas as disciplinas mencionadas.

Após ser apresentado à Plataforma *Padlet* na aula anterior e solicitado que cada um dos alunos significasse à sua maneira o uso da ferramenta, em uma tarde de quarta-feira, iniciamos mais uma aula no *Google Meet* com a turma. Neste encontro será apresentado os diferentes usos do *Padlet*. Como de costume, alguns minutos antes do horário previsto da aula, o link de acesso da reunião foi disponibilizado pelo *Whatsapp* aos interessados. Quinze minutos depois, iniciamos a aula!

**Sra. Rede** (Sorridente) - Boa tarde a todos vocês! Na oportunidade, gostaria de agradecer pela presença de todos novamente, em especial, os meus orientandos do Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM). Sintam-se todos à vontade para participarem! (Por falha na conexão de internet ficou desconecta da aula por alguns minutos.)

**Telinha** (Sorridente) - Boa tarde! Fico muito feliz em revê-los, mesmo que remotamente!

**Bug** (Corta) - Boa tarde professor! A professora continua off-line, o que vamos fazer?

Antivírus (Sorrindo) - Boa tarde! Vamos aguardar ela voltar, a internet da professora “caiu”. O sinal aqui de casa também está ruim. Aliás, infelizmente, essa ainda é uma das dificuldades do ensino remoto aqui no Acre, a qualidade de conexão com a internet ou a ausência dela em determinados lugares, principalmente os povos que moram nas regiões de floresta. Sem contar que, muitas dessas crianças ficaram desassistidas de qualquer instrução ou orientação educacional no contexto de pandemia.

**Manutenção** (Corta) - Boa tarde gente! Quero ser uma das últimas a se apresentar



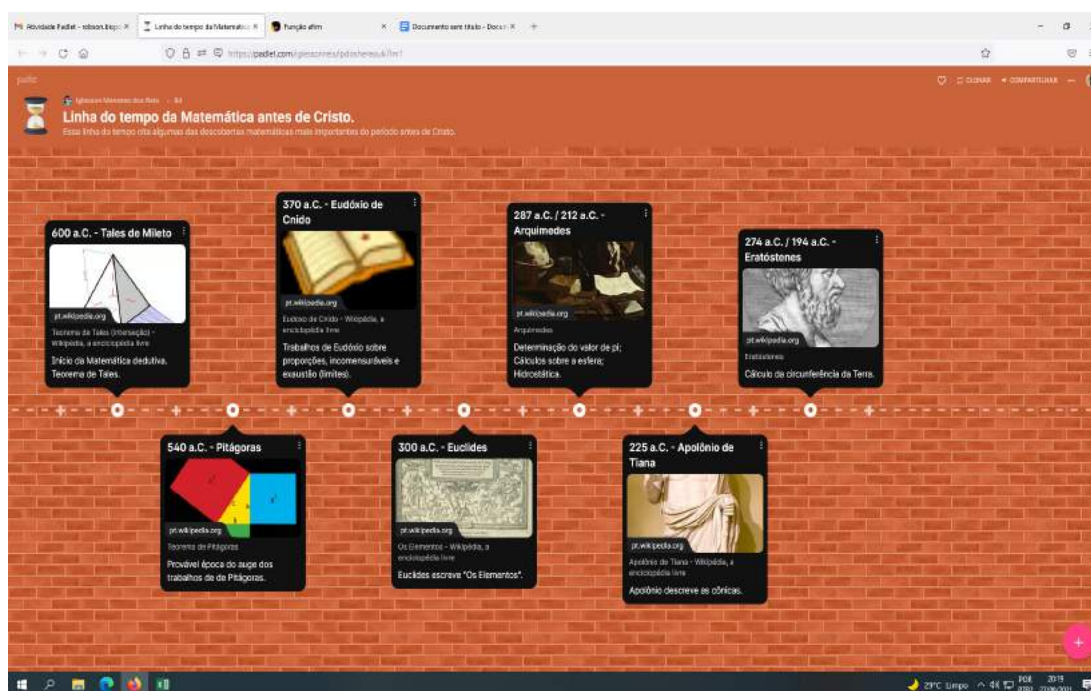
hoje, pois tive um contratempo no trabalho e só consegui sair agora do meu plantão. Infelizmente, um colega de trabalho perdeu a luta para a Covid-19. Indo para minha casa, entro novamente na aula daqui uns quinze minutos.

**Telinha** (acenando positivamente com a cabeça) - Tudo bem. Ficarei aguardando seu retorno à aula. Em resumo, a atividade proposta anteriormente se dividia em duas partes, a primeira era formular uma atividade utilizando o *Padlet* que envolvesse as Matemáticas e na segunda, que ocorreu nesta aula, as apresentações das mobilizações que emergiram nos diferentes usos do aplicativo.

**Sra. Rede** (corta) - Desculpa! Minha internet hoje não está querendo colaborar. Vamos iniciar as apresentações, pois é ao longo deste momento que acontecem as problematizações e reflexões que resultará nas ampliações dos significados dos conceitos, os quais também dependem do contexto que a atividade foi construída.

**Bug** (entusiasmado) - No meu *padlet*, construí uma linha do tempo que conta fatos datados de 600 a.C. até 164 a.C., iniciando com os feitos do matemático e filósofo grego Tales de Mileto (624 a.C. – 546 a.C.) e o Teorema de Tales, e finalizo com a história de Eratóstenes de Cirene (274 a.C. – 194 a.C.), de como fez para chegar ao cálculo da circunferência da terra.

Figura 1 – Linha do tempo da Matemática antes de Cristo



Fonte: Elaborado pelos autores, (2021).

**Telinha** (sorrir) - Muito legal! A história da matemática é uma das tendências de educação matemática, e aqui foi adotada com uma estratégia metodológica para ensinar vários conteúdos matemáticos, tais como, o Teorema de Tales, o Teorema de Pitágoras, Determinação do valor de Pi e outros.

**Sra. Rede** (corta) - Isso mesmo!



O uso da história da matemática configura-se em facilitar a aprendizagem do aluno em sala de aula, articulando como uma metodologia de ensino aprendizagem, propondo uma ordenação histórica, como uma maneira a constituir o ensino da disciplina de Matemática e a partir disso desenvolver nos discentes a capacidade de articulação da história e seu desenvolvimento de conceitos, fórmulas e aplicabilidades ao longo da jornada que deve ser inserida como meio de motivação nas aulas de matemática.<sup>5</sup>

**Antivírus (em tom de dúvida)** - Quais as regras que regem esse jogo?

**Bug (responde)** - Na verdade, as regras de aplicação deste *Padlet* em sala de aula são construídas no momento de atividade, de acordo com cada forma de vida envolvida. Ou seja, cada professor em formação inicial ou não, ao se deparar com esse *Padlet* poderá explorá-lo à sua maneira, pois acreditamos que não existe somente uma única maneira certa de uso. Segundo Nacarato e Passos (2018, p. 127),

[...] não existe uma única prática educativa em relação à Matemática, existem vários caminhos, que são questionados a todo momento, pois apresentam alcances e limites. O professor, conhecedor de sua turma e dos saberes que circulam em sua aula, precisa ter flexibilidade e autonomia para gerir esses acontecimentos.

**Manutenção (Corta)** – Então, significa dizer que podemos fazer as adaptações que julgar necessárias ao adotar a ideia de trabalho do colega, levando em consideração as diferentes formas de vidas que estariam envolvidas no jogo. Ou seja, nesta prática seria levado em conta questões sociais e culturais dos alunos.

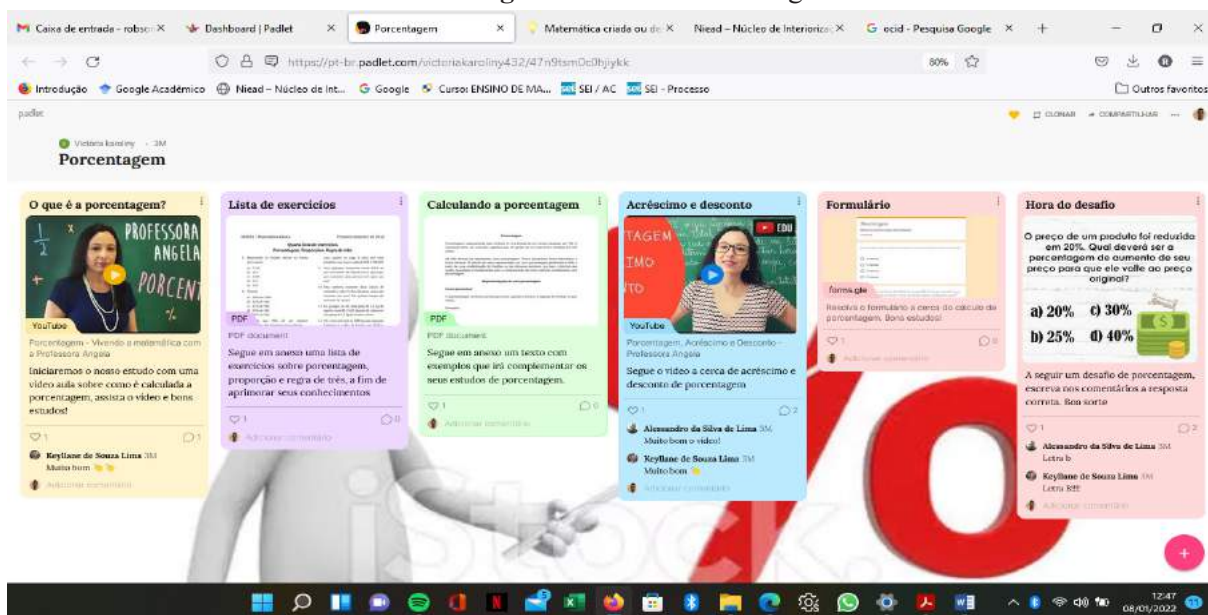
**Sra. Rede (corta)** – Vamos continuar com nossas apresentações. O próximo fique à vontade para iniciar.

**Antivírus (em tom de dúvida)** – Para essa aula, a temática abordada no *Padlet* é a porcentagem. Primeiramente, proponho uma videoaula, disponível na plataforma YouTube, sobre como podemos efetuar o cálculo de porcentagem, seguido de uma lista de exercício para serem resolvidas. Mas, para auxiliar o aluno disponibilizo um resumo do conteúdo trabalhado com exercícios resolvidos, para dar suporte ao aluno ao longo da resolução das questões. Em seguida, uma nova videoaula, disponível na plataforma YouTube, que aborda acréscimo e descontos de porcentagem e uma nova lista de exercício na plataforma Google Formulários. Por fim, uma questão de múltipla escolha que deve ser respondida nos comentários do *Padlet* - Hora do Desafio.

5 (SOUSA E SANTOS, 2020, p. 453).



Figura 2 - Padlet Porcentagem.



Fonte: Elaborado pelos autores, (2021).

**Manutenção (Corta)** – Gostei bastante de sua ideia. E também aprendi algo novo, não sabia que era possível incorporar formulário produzido em outras plataformas.

**Bug (interrompe)** – E o fato de que os alunos podem participar ao longo de cada atividade fazendo comentários, adicionando curtidas, deixa mais interessante ao aluno fazer suas participações ao longo da aula.

**Telinha** – Acrescento ainda que, muitos acreditavam na possibilidade de que o uso da tecnologia na educação poderia permutar a figura do professor em sala de aula, porém ao longo da pandemia, ficou explícito que o professor é fundamental para bom andamento do uso das tecnologias em sala de aula, além do mais, esse período de implementação das ferramentas tecnológicas digitais para o ensino de [matemática] mostrou mais uma possibilidade para ensinar, o ensino híbrido.

**Sra. Rede (corta)** – No que tange aos fundamentos da matemática, “Wittgenstein sugere que vejamos as proposições matemáticas como regras a serem seguidas, atreladas a procedimentos e técnicas de natureza convencional, no interior de nossas formas de vida; sem que haja, portanto, uma realidade última e extralinguística que “fiscalize” a atividade matemática”<sup>6</sup>.

**Manutenção (Corta)** – O Padlet que apresento a vocês aborda a Progressão Geométrica. A ideia aqui é usá-lo para complementar a aula pensada na plataforma Google Classroom. Inicialmente utilizo um vídeo curto sobre o assunto e solicito a turma registrar nos comentários deste quadro as dúvidas que surgiram para que possamos esclarecê-las, passando para uma atividade na plataforma Desmos sobre o tema trabalhado. Segue com um PODCAST sobre a história do Xadrez e sua relação com a Progressão Geométrica. No penúltimo quadro, utilizando a ferramenta GeoGebra, deixo uma análise sobre “Que relação as Pandemias (como

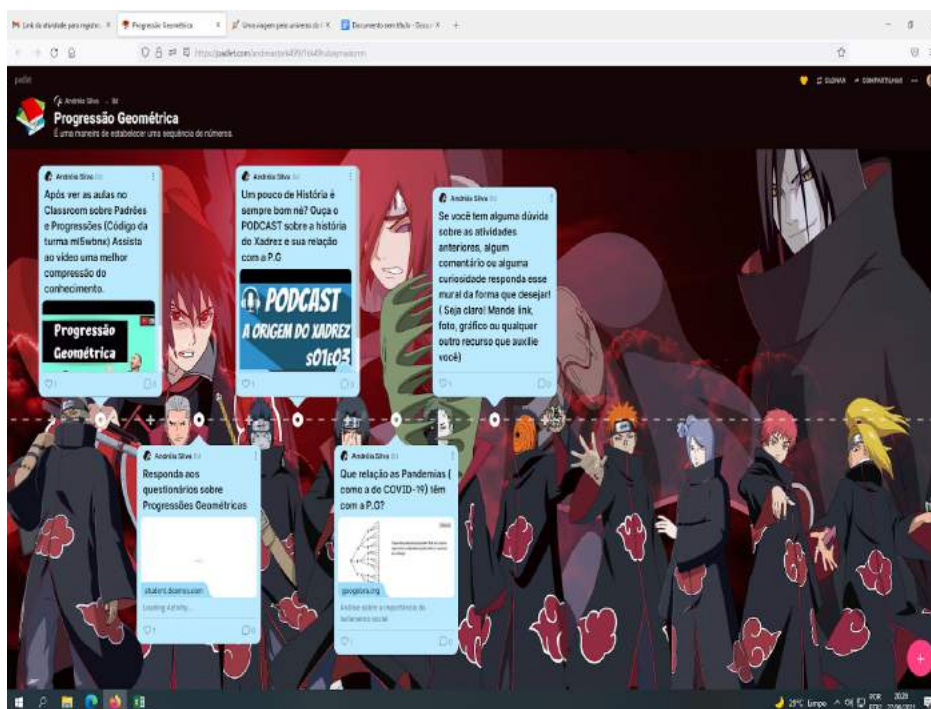
6 (GOTTSCHALK, 2008, p. 75).





a do COVID-19) têm com a P.G?”, onde os alunos vão analisar um gráfico e responder algumas perguntas sobre ele. Finalizo com um quadro de dúvidas, onde os alunos podem registrar nos comentários.

Figura 3 - Padlet Progressão Geométrica



Fonte: Elaborados pelos autores, (2021).

**Sra. Rede (corta)** – Aqui nesta cena, as Matemáticas foram significadas em seus diversos usos nos diversos momentos de atividades, onde cada um significou a sua maneira seu Padlet de acordo com sua forma de vida. Para finalizar nossa aula só tenho uma coisa a dizer: “Não pense, mas veja!”<sup>7</sup>.

*[Pausa momentânea.]*

## REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

BEZERRA, S. M. C. B. **Percorrendo usos/significados da Matemática na problematização de práticas culturais na formação inicial de professores**. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (WITTGENSTEIN, 1999, IF, §66, p.52).



Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

GHEDIN, L. M. **Usos/Significados da Etnomatemática Mobilizados na Formação Inicial de Professores de Matemática no Instituto Federal de Roraima - IFRR.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2018.

GOTTSCHALK, CRISTIANE M. C. **A construção e transmissão do conhecimento matemático sob uma perspectiva wittgensteiniana.** Cadernos CEDES [online]. 2008, v. 28, n. 74 [Acessado 8 Janeiro 2022], pp. 75-96. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000100006>>. Epub 04 Jun 2008. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000100006>.

MIGUEL, A; VILELA, D; MOURA, L. **Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva Wittgensteiniana.** In: *Revista Reflexão e Ação*. v. 20, n2, p. 06-31, Santa Cruz do Sul, jul./dez.2012.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. **Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais.** Estud. av. vol.32 no.94. Sept./Dec. São Paulo. 2018.

SOUSA, J. de; DOS SANTOS, A. N. A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 20, p. 451–458, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v7i20.2832. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/2832>. Acesso em: 8 jan. 2022.

VILELA, D. S. **Matemáticas nos usos e jogos de linguagem: Ampliando concepções na Educação Matemática.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP - Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.



***GT 4 - FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E CURRÍCULO  
ESCOLAR COM BASE NA  
PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL E  
PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA:  
UM OLHAR PARA O CONTEXTO  
REGIONAL FRONTEIRIÇO***

Coordenadores:

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alessandra Peternella  
Profa. Ma. Luanda Leticia Campina Borges



## APRESENTAÇÃO

### ***GT4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO ESCOLAR COM BASE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: um olhar para o contexto regional fronteiriço***

**PETERNELLA, Alessandra/UFRR1**

alessandra.peternella@ufrr.br

**BORGES, Luanda Letícia Campina/SEED2**

luandacampinaborges@gmail.com

Nesta seção estão reunidos os trabalhos submetidos ao GT: *Formação de Professores e currículo escolar com base na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: um olhar para o contexto regional fronteiriço*. Teve por objetivo discutir pesquisas realizadas ou em andamento que tivessem como objeto de estudo a formação inicial e/ou continuada de professores e currículo escolar com base no referencial teórico-metodológico proposto.

Tanto a Psicologia Histórico-Cultural, como a Pedagogia Histórico-Crítica, têm como aporte teórico-metodológico o método dialético de Karl Marx (1818-1883). Isso significa dizer que há uma concepção de mundo e um modo de fazer ciência, dentre elas Psicologia e a Pedagogia, que supera dialeticamente por incorporação as concepções burguesas. Por isso, trata-se de uma perspectiva revolucionária de compreensão da realidade para transformá-la.

Deste modo, nem uma e nem outra ciência estão completas, plenamente desenvolvidas, mas em processo. Também não se desenvolverão plenamente na sociedade capitalista, dado os seus limites e contradições não pertinem as condições concretas sobre as quais tal empreendimento possa ocorrer, o que não impede a produção do conhecimento e seus avanços na direção revolucionária.

Os trabalhos aprovados, apresentados e debatidos no GT 04 durante do II ENCONTRO DE DISCENTES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UERR/IFRR, com o tema EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: OS DESAFIOS DE EDUCAR NA TRÍPLICE FRONTEIRA, aqui reunidos, trazem importante contribuição para o refletir sobre a temática do evento, bem como possibilidades de intervir na realidade fronteiriça em tempos de agravamento dos problemas sociais oriundos de um modo de vida pautado na exploração, na opressão, na miséria, na carência, ao mesmo tempo em que se acumula toda a riqueza produzida pelos trabalhadores nas mãos de poucos proprietários dos meios de produção, situação que impacta

1 Doutora em Educação (PPE-UEM). Mestre em Educação (PPE-UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5410-1240>.

2 Mestra em Educação – PPGE-UERR/IFRR.). Licenciada em História, pela Universidade de Pernambuco, e em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. Professora da Rede Estadual de Ensino de Roraima. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2335-068X>.



sobremaneira a educação em geral e a educação escolar em particular.

O trabalho de Elizania de Souza Campos, Joanéia Oliveira Ribas, Kelene Sena da Silva, Ednaldo Coelho Pereira, intitulado *Repensando o currículo escolar no contexto cultural da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana*, analisa o currículo escolar no contexto cultural da tríplice fronteira, buscando compreender a diversidade cultural nesse espaço territorial, e em que medida se aproxima ou distancia-se desta realidade.

A autora Conceição de Maria Oliveira, apresenta importantes reflexões em seu trabalho intitulado *Formação de Professores e a relação teoria e prática*, sob o aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural. Busca compreender como o objeto de estudo se apresenta no currículo de formação do pedagogo, bem como os desafios da prática de professores municipais com alunos imigrantes numa sociedade cujas relações sociais são mediadas pelo capital.

Com os autores Letycia Alves de Macêdo, Elialdo Rodrigues de Oliveira, Enia Maria Ferst, no estudo *O papel da educação sob a ótica marxista*, pode-se refletir acerca do papel da Educação nesta perspectiva teórica, visando demonstrar e argumentar sobre a importância desta compreensão de Educação para os dias atuais.

Que os estudos aqui apresentados possam seguir rumo a novas auroras revolucionárias, acalentar horizontes e estimular ao estudo e pesquisas, acadêmicas ou não, aqueles que também desejam compreender o mundo para transformá-lo.





## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

### TEACHER TRAINING AND THE RELATIONSHIP OF THEORY AND PRACTICE

SOUSA, Conceição de Maria Oliveira/UERR<sup>1</sup>  
ceisamonteiro@gmail.com

**Resumo:** A qualidade da formação de professores é muito questionada e discutida por pesquisadores do Brasil e do mundo, tendo em vista a importância que é atribuída à educação neste cenário social caracterizado pela expansão da globalização e mundialização do capital. O quadro teórico fomenta a discussão sobre a dicotomia da relação Teoria e Prática na Formação de Professores com base na Psicologia Histórico-Cultural, levando em conta os desafios dos professores municipais com alunos imigrantes. A temática da relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo do qual este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual historicamente tem sido conduzido em práticas de formação. O pressuposto teórico escolhido foi a Abordagem Sócio-Histórica, pois busca-se nesses pressupostos contribuições para a compreensão da relação na educação, do modo como se articula a teoria e prática nesta sociedade cujas relações sociais são mediadas pelo capital. A pesquisa desenvolvida é de cunho bibliográfico e documental, sendo a análise e discussão do problema realizadas na concepção materialista histórica e dialética, pois nos oferece maiores possibilidades de apreender o real em seu movimento e múltiplas determinações. Os resultados nos permitem afirmar que a educação escolar tem estado inscrita nos marcos do capital, bem como de uma concepção de relação teoria e prática circunscrita no modelo de formação constituído, ora pela polarização da racionalidade técnica, ora pela racionalidade prática.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Teoria e Prática; Psicologia Histórico-Cultural; Imigrantes.

**Abstract:** The quality of Teacher's Education is highly questioned and discussed by researchers in Brazil and worldwide, in view of the importance given to education in this social scenery characterized by the expansion of capital globalization. The theoretical framework foment discussion about the dichotomy of the Theory and Practice relation in the Teacher's Education based on Historical-Cultural Psychology, taking in account the challenges of town teachers with immigrant students. The thematic of the theory and practice relation has been gaining relevance, have in view the formative potential that this binomial covers itself, as well as by the dichotomic perspective with which it has historically been conducted in practice education. The chosen theoretical presupposed was the Socio-Historical Approach, because this presupposed seeks contributions to comprehension of relations in education, the way theory and practice articulates in this society where social relations are measured by the capital. The developed research is bibliographical and documental, the analysis and discussion of the problem are made in the historical materialist and dialectical conceptions, because it offers larger possibilities to apprehend the reality in its movement and multiple determinations. The results allow us to affirm that school education has been inscribed in the capital's landmarks, as well as in a conception of theory and practice relation circumscribed in the built model of education, sometimes through

<sup>1</sup> Conceição de Maria Oliveira Sousa, Professora Municipal da Educação Básica, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima- UFRR, Especialista em Neuropsicopedagogia pela Universidade Candido Mendes – UCAMPROMINAS. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima- UERR, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR.



the polarization of technical rationality, sometimes through practical rationality.

**Keywords:** Teacher's Education; Theory and Practice; Historical-Cultural Psychology; Immigrants.

## INTRODUÇÃO

No contexto da formação inicial, uma discussão que se faz presente é a relação teoria e prática. Essa preocupação permeia também o universo de minha atuação profissional quando estou em serviço. Durante o período de formação acadêmica foi possível constatar o descompasso e desarticulação das teorias em relação à prática, não era possível compreender como aquelas teorias seriam transformadas em práticas pedagógicas, atividade para a qual formava-me. Dessa forma, instigada pelas inquietações vivenciadas em minha trajetória acadêmica e profissional no tocante à importância da educação na vida individual e social, e da relação do seu êxito (ou não) com a formação docente. O conflito no entendimento da relação teoria e prática docente na condição de estudante e, posteriormente, professora, levou-me a pensar sobre tais dimensões como sendo aspectos nucleares para se refletir e se operacionalizar, de forma coerente e consequente, proposições e ações formativas no campo da qualificação profissional de professores.

A ideia de vincular a qualidade da educação à formação do professor aparece com frequência nos debates entre educadores, pesquisadores, legisladores e autoridades, bem como da valorização profissional dos docentes. Contudo, é considerável que o investimento na qualidade da formação inicial dos professores é condição primordial para que haja uma atividade mediadora voltada para o desenvolvimento das potencialidades psíquicas máximas dos estudantes. É partindo daí que proponho desenvolver uma reflexão de como se dá a formação inicial do professor, reconhecendo o trabalho educativo nos seus aspectos metodológicos, em consonância com os conteúdos e os processos cognitivos, isto é, como uma unidade dialética que permeia toda e qualquer relação do sujeito com o conhecimento, gênese da sua formação humana. Nesse sentido, nosso **objetivo geral** deteve-se em: discutir a relação teoria e prática na formação docente. Mediante essa questão, desenvolvemos os seguintes **objetivos específicos**: identificar os elementos que podem estar envolvidos no modo como o professor em sua formação inicial se relaciona com a teoria e prática; entender em que medida essa relação do professor com a teoria e a prática podem interferir no desenvolvimento da criança em especial as imigrantes e discutir as contribuições da Teoria Histórico-Cultural como referencial ao professor da educação básica, diante da necessidade de articulação da teoria à prática. A fim de atingir esses objetivos, procedemos com uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, a partir de levantamentos de teses, dissertações e obras de autores que tratassem a respeito da formação de professores e da relação teoria e prática; utilizou-se também roteiros de análise textual junto à Legislação. Para isso foi preciso localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar alguns documentos. Para a discussão do problema, foi tomada a concepção materialista histórica e dialética, e na sequência foram levantadas as categorias que deram suporte a análise e discussão dos dados. Portanto, convergem em diálogo para fundamentação desta investigação o Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural.



## Formação de Professores no Brasil

“A educação não é uma mercadoria que deva servir para enriquecer as empresas, os alunos não são produtos, [...], os estudantes não são consumidores de educação e os profissionais da educação não são simples “dispensadores” de serviço” (MAUÉS, 2003, p. 112).

A questão do preparo de professores no Brasil, de acordo com Saviani (2009), só emerge de forma explícita após a Independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Ainda conforme Saviani (2008), o Brasil entra para a história da chamada “civilização ocidental e cristã” em 1500, com a chegada dos portugueses.

No final da década de 1930, surgiu uma formação popular denominada de “3+1<sup>2</sup>”, (GATTI, 2010), ou seja, uma formação que teve início do século XX, nos anos 1930, nas faculdades de Filosofia e consistia na oferta de disciplinas da área da educação, que permitia licenciatura aos bacharéis, com o intuito de formar “bacharéis especialistas em educação”. Esse modelo também estava direcionado ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939. Esse modelo permaneceu oficialmente até os anos 1960 e teve algumas críticas a respeito, pois fazia a nítida separação entre saberes científicos e pedagógicos, principalmente porque os cursos oferecidos eram compostos por três anos de disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano de disciplinas pedagógicas. Reflete ainda hoje na fragmentação entre conhecimentos da teoria e conhecimentos da prática. Não ignorando esses fatores, e tendo como foco de discussão a formação de professores da educação básica, situamos as deficiências dessa formação como uma das questões cruciais para os problemas que afetam a educação brasileira, sendo o professor, o profissional da formação humana. Mudanças políticas e sociais ocorreram na década de 1950 e provocaram a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), que ao tratar do Processo de Formação do Magistério, no capítulo IV, apresentava entre outras finalidades, o processo de formação docente nos cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação.

Gatti (2010), em uma investigação realizada em todas as regiões do país acerca das características das licenciaturas e da Pedagogia nas universidades públicas e privadas, apontou que, historicamente, nos cursos de Pedagogia, sempre houve uma diferenciação, entre o professor polivalente (educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental) e o professor especialista de disciplina. Essa diferenciação existe até os dias atuais tanto em questões salariais, quanto na formação, nos cursos e na valorização do profissional na comunidade social e acadêmica, mesmo diante da atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais.

Em contrapartida, a década de 1990 defendia uma atuação docente mais autônoma, participativa e democrática, embora sempre houvesse como pano de fundo as cobranças de “competência” profissional, de um professor organizado e planejado para obter o máximo dos resultados com o mínimo de dispêndio. Dessa forma, a década de 1990 foi um “marco” na história da formação do professor, decorridas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96. Com isso, vamos observando que a história da formação de professores 2 Na fórmula 3+1, a disciplina de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunha-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (PEREIRA, 1999, p.111).





nos mostra a permanente dicotomia entre teoria e prática, que tem permeado essa formação em nosso país, Vale destacar que as políticas de formação de professores requerem um olhar acurado em direção à ideologia presente em sua forma de organização e efetivação no currículo e na prática das instituições que oferecem a formação de professores uma vez que a partir delas teremos os impactos nas características dessa formação e, portanto, do tipo de mediação que ele fará na sua prática pedagógica às gerações futuras.

### O Curso de Pedagogia e a LDB

A partir das necessidades sociais e pedagógicas atuais, os cursos de Pedagogia e de formação precisam responder adequadamente à complexidade do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o processo de formação docente é permeado por mudanças que ocorreram nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia em todo território nacional. Esses cursos tiveram que reformular seus projetos pedagógicos para que as exigências legais fossem atendidas. A LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006.

Nesse sentido, Kishimoto (2005, p. 107) deixa claro que devido à indefinição do perfil profissional almejado nos cursos de formação docente, as contradições tendem a aparecer nas práticas adotadas, sem a diferenciação de formar profissionais específicos para educar as crianças de 0 a 5 anos, “conduzindo a educação infantil ao reboque das series iniciais do ensino fundamental”. Este cenário instiga a área da formação inicial de professores sobre a qualidade dos processos formativos desenvolvidos pelas instituições formadoras, pois é no âmbito da universidade que docentes e alunos, futuros professores da educação básica, devem tecer e firmar o compromisso com a qualidade social e histórica da educação, assumindo-se como protagonistas de mudanças que se caracterizam como inovações pedagógicas e curriculares. O tipo de formação que o professor recebe poderá vir a refletir de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos. Essa formação impacta no futuro perfil docente.

É importante sublinhar que estamos entendendo que a dicotomia teoria-prática pode ser abordada, pelo menos, de duas formas quando se discute o curso de Pedagogia. A primeira é aquela à qual se refere o aludido debate, e que tem a ver com a separação/distinção entre a formação do pedagogo por assim dizer técnico-especialista (gestor, coordenador, supervisor, orientador educacional) da formação do pedagogo professor, encarando-se a formação do primeiro como sendo caracterizada por uma necessidade maior dos conhecimentos ditos teóricos em relação aos ditos práticos para a aprendizagem e exercício de suas funções profissionais; e a formação do segundo, vista como sendo caracterizada pela necessidade maior dos conhecimentos ditos práticos em relação àqueles considerados teóricos. A segunda forma de se abordar tal dicotomia diz respeito à separação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação desse profissional, independentemente da habilitação à qual essa formação se destine, se para formar o pedagogo especialista ou o pedagogo professor, ou ambos ao mesmo tempo. É nessa forma, que representa uma face da aludida dicotomia, que



esse trabalho se centra, mesmo porque, na atualidade brasileira, legalmente a formação da licenciatura em Pedagogia [...], deve contemplar essas duas especificidades funcionais concomitantemente. (SANTOS, 2014, p.101).

Nos propomos a investigar a relação polêmica entre teoria e prática, cientes também que, novas exigências na formação do professor para atuar com crianças determinam um novo olhar acerca da criança, assim como a necessidade de que creche e a pré-escola ofereçam à criança subsídios para que construa significados e cultura. E isso demanda novos enfoques à formação de professores, especialmente daqueles que trabalham com as crianças menores, cuja profissionalidade encontra-se, ainda, em processo de consolidação (CAMPOS, 2002).

Na formação inicial do professor constitui-se necessária uma forte fundamentação teórica, e que seja valorizada a formação de um profissional intelectualizado, que possua uma base teórica fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos. Portanto, a formação de profissionais para a educação básica, precisa possibilitar a ampliação dos conhecimentos relacionados à educação de crianças, sendo imperativo que a bagagem filosófica, histórica, social e política faça parte do processo de formação docente. A partir de uma formação consolidada e bem fundamentada, são conferidas, aos profissionais da educação, melhores condições para a realização de práticas pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento humano na infância. Essa formação dará condições ao profissional de perceber a criança como um ser histórico-cultural que estabelece relações, que explora espaços e objetos e que elabora explicações acerca de suas vivências (MELLO, 2007). A travessia do passado para o presente, de modo a focalizar o curso de hoje, com base nas diretrizes curriculares homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2006, permitiu ver que o problema entre a teoria e a prática permanece em pauta, ainda que com outras nuances. A multiplicidade de saberes que constituem a pedagogia correrá o risco de dispersar-se ainda mais, enfraquecendo a formação teórico-prática em face da diversidade de enfoques formativos que passou a vigorar no curso. Ao fazer a crítica aos problemas que tem pautado a formação inicial dos professores, em particular a relação teoria e prática, evidenciamos as exigências dessa formação, no entanto, entendemos que não esgotamos a complexidade que envolve esse problema, contudo, buscamos situar as questões apontadas para compreender o problema deste trabalho.

### **A relação Teoria e Prática**

Objetivando romper com o entendimento de que primeiro vem à teoria e depois a prática, entendemos ser imprescindível que haja interação e entendimento entre a formação acadêmica e a realidade escolar, ou seja, é fundamental que haja integração entre teoria e prática com os conteúdos curriculares. Conforme Peternella (2011, p. 19),

[...] ao encontro das inquietações relativas às dificuldades em articular mentalmente os conteúdos escolares à realidade educacional, permitindo reportar à problemática da relação teoria e prática na formação de professores, uma vez que os estudos anteriormente citados neste trabalho, que versam sobre esse tema, avançam em relação a críticas à organização curricular fragmentada, bem como propõem alternativas para se superar a cisão entre teoria e prática nesse processo formativo, porém não destacam os elementos referentes à relação entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de ações mentais para a compreensão desse fenômeno.



Concordamos com a referida autora acerca da crítica feita em relação à desarticulação da teoria e prática na formação de professores. Quando falamos em formação inicial de professores, a fragmentação na relação entre teoria e prática se faz presente, no entanto, teoria e prática devem ser entendidas como dois componentes indissolúveis, ou seja, devem ser vistos sob uma concepção dialética, e neste sentido podemos dizer que o exercício da ação e da formação teórica deve ser entendido como unidade teórico e prática. No entanto, na história da educação brasileira pode-se dizer que os processos de formação de professores, ora foram fortemente influenciados pela racionalidade técnica, ora pela racionalidade prática, em consonância aos processos históricos, ao próprio capital e suas necessidades de formação de trabalhadores. A formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia deveria proporcionar a apropriação do conhecimento teórico que lhe desse insumo para mediar o desenvolvimento das potencialidades do seu futuro aluno na educação básica. No entanto, como mostram os estudos de Gatti (2010), a fragmentação do currículo do curso de Pedagogia parece ser um dos problemas responsáveis para que isso nem sempre ocorra.

Para Saviani (2007), teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro: “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera” (p. 108). Nesse sentido, o autor defende que a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for à teoria que lhe serve de fundamento, sendo ambas, portanto, opostos que se incluem. Diante do exposto, observa-se um evidente desequilíbrio na relação teoria e prática, e que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Dessa forma, entendemos que, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. Mello (informação verbal)<sup>3</sup>, questiona: “*Afinal, a teoria na prática é outra?*” Isso levou-me a pensar que essa “confusão” pudesse ser histórica e que não se restringia à minha dificuldade especificamente. Contudo, concordamos com a pesquisadora, quando afirma que: “*a teoria exige elementos mediadores que a tornem prática, sem os quais, abandonamos a teoria e realizamos uma prática com base no senso comum*”. Todavia, queremos ressaltar que na grade curricular nova, em que o estágio supervisionado é ofertado nos últimos semestres do curso, também ocorrem dificuldades em articular teoria e prática. Nas palavras de Peternella (2011):

O Estágio é uma atividade realizada nos últimos anos da graduação, portanto, uma atividade terminal do processo formativo. Este modo de se conceber o Estágio deriva-se do entendimento de que primeiro vem a “teoria” e depois, a “prática”, contrária à compreensão de Estágio como um componente curricular que promove a interação entre a formação acadêmica e a realidade escolar, a articulação teoria e prática e a integração curricular (Peternella, 2011, p. 15)..

Sendo assim, entendemos que a separação entre teoria e prática resulta da contradição da produção capitalista, que divide o trabalho em manual e intelectual (MARX, 2009). Na 3ª Aula Magna proferida pela Profa. Dra. Suely Amaral Mello, do PPGE UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP campus Marília. Evento ocorrido em 29 de março de 2017, promovido pela Universidade Estadual de Roraima em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no Auditório do Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista.



prática de ensino como atuação profissional, mais especificamente no interior da escola, essa divisão aparece na organização do currículo, no qual especialistas tratam de pensar e elaborar todo o trabalho intelectual de concepção e planejamento, enquanto professores ocupam-se das atividades práticas. Portanto, o que desejamos destacar é que a forma como esses cursos formadores estão estruturados tendem a dificultar a formação e atuação do professor da educação básica, etapa essencial para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, nem só a teoria, nem só a prática, mas a reunião mútua e dialética de ambas é o que pode fazer emergir um pedagogo. As vicissitudes desse caminho acabam por se reverberar na forma como se tem conduzido a formação dos professores, a estruturação de suas carreiras, e, num espaço mais particular, a própria forma de conduzir a interação com os alunos (FACCI, 2004).

### **A Educação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.**

Entendemos o posicionamento que procura investigar o homem a partir de suas raízes históricas, a partir das transformações que ele realizou em sua própria realidade para garantir a perpetuação de sua espécie. O agir sobre a natureza, o agir intencional (o trabalho), oportunizou ao homem humanizar-se, ou seja, construir um mundo histórico e cultural, portanto, defendemos que a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para a prática educativa escolar, sendo mediada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Conforme Duarte (2013), a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente às mediações entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, a Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais e a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica busca traduzir para a sala de aula o processo dialético – prática-teoria-prática – de elaboração do conhecimento científico. Desta forma, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica constituem um método eficiente de leitura de mundo e de análise da educação que se expressa numa Didática capaz de ser um instrumento significativo de elaboração do conhecimento científico na perspectiva da transformação social (ANTONIO, 2008, p.8).

Assim chegamos a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem em Dermeval Saviani, seu principal proponente e pesquisadores como Duarte, Martins e Marsiglia que são alguns dos estudiosos que têm atualmente contribuído para o desenvolvimento desta teoria da educação a partir do materialismo histórico-dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Vários estudiosos brasileiros têm procurando explorar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A relação entre trabalho e educação é central na Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que a educação medeia à formação humana em cada indivíduo singular como o trabalho medeia o desenvolvimento humano. Para a construção de uma educação inspirada no materialismo histórico não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, acreditamos que essa tarefa parte de apreensão de ordem histórica, ontológica e epistemológica que caracteriza o materialismo



histórico. As concepções de Marx acerca da dialética entre homem e natureza, sociedade e trabalho compõem as bases da teoria histórico-cultural. Portanto, ao adotarmos os pressupostos desta “escola”, significa que entendemos o homem como um ser histórico e parte integrante da natureza, que se desenvolve nas relações mediatizadas. Partindo desse pressuposto, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, constituem-se como arcabouço teórico que pode mediar a formação dos professores, os formadores das gerações futuras, em uma perspectiva de transformação social à medida que permite ao pensamento compreender a realidade na sua totalidade; permite a compreensão das bases da sociedade, construindo uma consciência de classe em direção à superação dessa sociedade capitalista. Esse processo educativo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica busca entender a relação com o trabalho, com as formas de produção, as implicações para o desenvolvimento humano em sua complexidade, em suas contradições.

De acordo com o exposto, o papel do professor, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, objetiva garantir a apropriação dos conteúdos pelos alunos, visando ao atendimento de como se constitui a sociedade em que eles vivem ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de suas aptidões. Mas, para isso ser efetivado é preciso, primeiro, que o professor compreenda o seu trabalho como mediador da prática social, uma vez que para desenvolver uma atividade que seja mediadora é preciso que ele esteja consciente, que ela seja intencional. Daí defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria na formação do professor e como método de ensino uma vez que como Duarte (2007, p. 20) defende:

Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social.

Neste contexto, em que o produto do trabalho é reduzido a mercadoria, a própria educação sofre seus condicionamentos. O conhecimento também é matéria-prima para a manutenção da acumulação. A ideologia presente nos processos educativos (no por que aprender, no por que ensinar cuja resposta é para o mercado de trabalho, é para o emprego) desqualifica a educação como processo de apropriação do patrimônio intelectual e cultural da humanidade, em virtude de que é entendida como um modo de formar e adaptar o indivíduo a um mundo repleto de transformações, inclusive no mundo do trabalho.

### **Socialização da criança imigrante na escola**

Com o intuito de expor um olhar sobre o processo de socialização da criança imigrante no ambiente escolar, percebemos que não se limita apenas a questões de aprendizagem, mas envolvem também o reconhecimento de novas regras e a aquisição de leitura e escrita em um idioma totalmente diferente para elas. O Brasil tornou-se um lugar atrativo para muitas famílias de imigrantes e a língua é só o primeiro desafio no processo de adaptação. Tivemos um aumento expressivo de crianças venezuelanas que passaram a frequentar as nossas salas de aula



da educação básica na rede pública. A partir de conversas informais com colegas e observação enquanto professora da rede municipal, inquieto-me ao pensar nas barreiras que enfrentamos juntos, então penso que a palavra de ordem é: acolhimento. Para Giddens (2008, p. 27). “*A socialização é o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendam o modo de vida da sociedade em que vivem. Este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações*”. Ainda em relação a socialização, as crianças imigrantes têm conseguido boa adaptação e não foi percebido dificuldade em fazer amizades, foi percebido também que no decorrer do processo educativo, as dificuldades foram aos poucos sendo vencidas, em relação aos conteúdos escolares e ao idioma, pois aprendem o “Português” muito rápido, em reuniões escolares, os alunos servem como tradutores para os pais, que falam pouco ou nada da Língua Portuguesa. No entanto, um dos maiores desafios no âmbito escolar, mais especificamente em sala de aula é superar a concepção de educação e sobretudo da formação dos professores, pois o modelo de educação atual é marcado por desigualdades. Além disso, há muitas questões desafiadoras em que os professores não foram preparados para incluir nos seus processos educacionais e nem em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, percebemos que alunos imigrantes em escolas municipais é recente, portanto, acredito que devemos ser pesquisadores, para que no nosso dia a dia possamos construir perspectivas interculturais, evidenciando práticas que tenham um foco, pensando nos objetivos que queremos alcançar com tal perspectiva.

Esse contexto escolar é um ambiente rico, portanto, procuro sempre incentivar os alunos a olharem para dentro de si mesmos, para que percebam suas realidades de modo que as culturas se entrecruzem criando as mais diversas experiências e a partir daí, tentem fazer uma nova história, da mesma forma que seus pais fizeram ao decidirem mudar de país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com essa pesquisa elementos que pudessem ampliar nosso trabalho docente. Neste trabalho, procurei argumentar que a formação de professores, embora tenha se tornado uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, os cursos que oferecem essa formação, permanecem sem alterações significativas em seu modelo formativo. Nessa tentativa, tomei caminhos que me levaram a evidenciar as exigências dessa formação, a formação oferecida e o papel do professor no contexto da escola. Ao mesmo tempo em que ao longo do trabalho problematizei o objeto de pesquisa, busquei demarcar e fazer proposições acerca da proposta de formação de professores em relação à desarticulação teoria e prática e os elementos que podem interferir nesse processo de formação. Nesse sentido, a abordagem sócio-histórica ofereceu-nos a possibilidade de compreensão do processo educativo em sua complexidade e por reservar à educação e ao ensino um papel essencial no processo de humanização, ao refletir sobre a teoria e a prática na formação docente foi necessário compreender o seu papel na formação do professor a partir das análises dos marcos legais que nortearam os cursos de Pedagogia e percebemos que houve, desde a sua criação até hoje, uma falta de clareza acerca do posicionamento valorativo que deveria nortear a formação do pedagogo, o que influenciou o desenvolvimento dos currículos imprecisos da licenciatura em Pedagogia. Em síntese, as análises apresentadas evidenciam que os fundamentos teóricos presentes no currículo da



Pedagogia estão em desarticulação com a prática social, são carentes de entendimento de suas bases filosóficas e estão pressionados pela necessidade do capital sob a imposição dos organismos internacionais. É essa lógica que subjaz a educação que promoverá um impacto no âmbito escolar, em como o docente compreende o trabalho educativo e em como todas as ações educativas são compreendidas, seja do docente, do discente, do gestor, do pessoal de apoio escolar, entre outros. Daí a necessidade de formação que dê condições ao professor para que ele possa mediar um processo que é essencialmente educativo. Se nessa sociedade a educação sofre condicionamentos, também, é nessa educação condicionada que passarão as forças para superação das relações alienantes em direção à emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**, Volume 1/Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica – Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**, Volume 2/Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica – Brasília, DF, 2008.

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

DUARTE, Newton. **a pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. São Paulo: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.55).

\_\_\_\_\_. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. 2013. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico**. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr.

GATTI, Bernadete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>



GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6 ed. Lisboa. 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

LEONTIEV, Alexis. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO**. 2. ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. (2004). **Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências**. Em Duarte, Newton. (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 53-73). Campinas: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. – Campinas, São Paulo: autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. – Campinas: Autores Associados, 2016.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan. /jun. 2007.

\_\_\_\_\_. 2015. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância**. *Cadernos de Educação*, n. ° 50.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, março/2003

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 193-202.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

PETERNELLA, Alessandra. **Crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev. atual. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).





---

**Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

**Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. 2009. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan. /abr.

**Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo: um grande desafio para o professor.** Revista de Educação, n. 16, p. 35-38, 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 6. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Rose Neubauer et al., (1991). **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 61-88.



## O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA ÓTICA MARXISTA

### THE ROLE OF EDUCATION FROM A MARXIST PERSPECTIVE

MACÊDO, Letycia Alves de (UERR)<sup>1</sup>  
letyciaalves702@gmail.com

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de (UERR)<sup>2</sup>  
elialdo\_oliveira@gmail.com

FERST, Enia Maria (UERR)<sup>3</sup>  
mestreenia@gmail.com

**Resumo:** Esse artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca do papel da Educação sob a ótica, visando demonstrar e argumentar sobre a importância desta compreensão de Educação para os dias atuais. O presente estudo possui abordagem qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica. Discute-se o papel da escola como um ambiente que assume o propósito de formar sujeitos conscientes e críticos, olhando para a concepção da educação marxista como possibilidade de uma educação intercultural, mediada pelas contribuições do Materialismo-Histórico, originário do pensamento Karl Marx. A educação sob a ótica de Marx defende um espaço destinado aos princípios humanistas, compreendendo que as relações sociais construídas são atravessadas pelas influências dos modos de produção. A relação entre a escolaridade e o trabalho são fatores pertinentes às concepções de educação para Marx, que defende a educação como um elemento possível a práxis social com possibilidades de formar um sujeito consciente das suas potencialidades ao longo da história mediante a luta de classes. A crítica marxista acerca da educação apresenta uma proposta direcionada ao caráter humanista, qualificando o processo educacional como responsável de produzir sujeitos conscientes. Nesse sentido, o marxismo se posiciona fortemente aos interesses da classe trabalhadora, denunciando os abusos e excessos que afetam a qualidade de vida e as relações sociais. Por fim, é válido esclarecer que a educação pode e deve se ocupar com o trabalho de modo mais amplo, reconhecendo sua importância à sociedade. Entretanto, a relação estabelecida no contato entre a educação e o trabalho deve ser cuidadosa, evitando que haja uma subordinação das práticas educativas em detrimento ao sistema de produção.

**Palavras-chave:** Marxismo. Educação. Função da escola.

**Abstract:** This article aims to present a reflection on the role of Education from the perspective of Karl Marx, technician to illustrate and argue about the importance of this understanding of Education for the present day. The present study has a qualitative approach, having as a procedure the bibliographical research. It discusses the role of the school as an environment that assumes of training conscious and critical subjects, looking at the conception of Marxist education as a possibility of an intercultural education, mediated by the contributions of Historical Materialism, originated in the thought of Karl Marx. Education in Marx's perspective defends a space destined to humanist principles, understanding that the constructed social relations are crossed by the influences of the modes of production. The relationship between

1 Mestranda em Educação – PPGE-UERR/IFRR. Graduada em Psicologia (UFRR). Analista Técnica Psicóloga SEMGES/PMBV. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9974-7232>.

2 Pós-Doutor em Currículo (PUC/SP). Doutor em Educação (PUC/SP). Mestre em Economia (UFRS). Graduado em Filosofia pela (DF-UCB). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE-UERR/IFRR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8903-0625>

3 Doutora em Educação (UFMT). Licenciada em Pedagogia (UNISINOS). Especialização em Gestão de Sistemas Educacionais (UFAM). Mestre no Ensino de Ciências e Matemática (ULBRA/RS). Professora Permanente dos Programas de Mestrado em Ensino de Ciências e em Educação - PPGE-UERR/IFRR.



schooling and work are relevant factors for Marx's conceptions of education, who defends education as a possible element of social praxis with possibilities to form a subject aware of its potential throughout history through class struggle. The Marxist critique of education presents a proposal aimed at the humanist character, qualifying the educational process as responsible for the production of those responsible. In this sense, Marxism is strongly positioned to the interests of the working class, denouncing the abuses and excesses that affect the quality of life and social relations. Finally, it is worth clarifying that education can and should be concerned with work more broadly, recognizing its importance for society. However, the correct relationship in the contact between education and work must be careful, avoiding a subordination of educational practices to the detriment of the production system.

**Key words:** Marxism. Education. Educational function.

## INTRODUÇÃO

O conceito de educação a ser apresentado admite os enlaces com a realidade histórica, fomentado por multifatores que desencadeiam crises no campo educacional, advindos da própria sociedade. Urge, nesta órbita, a elaboração de uma reflexão acerca das possibilidades de uma educação amparada pela dialética do materialismo histórico de Marx. Sob esse prisma, a educação pode conduzir a formação humana, reconhecendo e superando as contradições na sociedade, pautando-se em uma prática crítica e reflexiva.

O presente artigo trará premissas acerca da educação sob a ótica de Marx mediante discussões acerca do papel da escola, direcionando, ainda, reflexões relativas a realidade de uma fronteira tríplice (Brasil – Venezuela – Guiana). Em consonância a proposta desse documento, Silva (2019) relata que o espaço fronteiriço se apresenta mediante seu caráter indefinido e instável sócio linguisticamente. Essa autora pontua que a interação linguística permite a formação integral às crianças nessas regiões de fronteira do Brasil com outros países, ultrapassando a ideia da fronteira como uma barreira.

De outro modo, a educação passa a ter como cerne o reconhecimento e integração da interculturalidade, identificando-a como nevrálgico na formação de sujeitos críticos e conscientes. Em seguida, esse documento se debruçará sobre a dimensão humanista que a educação de orientação marxista assume, compreendendo que ela possui condições de conscientizar o trabalhador dos excessos do sistema de produção, levando-o a posicionar-se de modo mais crítico e consciente frente aos abusos do trabalho. Por fim, enfatizaremos que a educação pode se ocupar do trabalho, não se limitando, entretanto, apenas ao sistema capitalista e à política liberal.

Ao longo do processo educacional brasileiro, há registros de interferências de ideologias dominantes, que notadamente acompanham as mudanças econômicas e políticas desde o período colonizador no Brasil. As concepções de educação recebem inúmeras influências das ideologias presentes em nossa sociedade, fomentando as visões acerca do papel da educação e função social da escola. Vale salientar que embora a escola seja um espaço privilegiado ao ensino, não é o único local destinado ao processo educacional. Em concordância, Lopes (2002) defende que a escola é um espaço privilegiado na constituição identitária, embora não seja o único.

De acordo com Brandão (2007), a educação é permeada pelas relações sociais e seus



grupos que a criam e recriam conforme o espaço que destinam à educação, de modo que se constituem e instituem da vida em sociedade. Semelhantemente, o educador concebe que a educação possui capacidade de formação e polimento, comparando com os atributos de um artista que em sua obra e mediante sua manipulação pode formar ou deformar sua criação. Nesse sentido, não há uma única possibilidade da educação, embora o sistema Educacional Brasileiro demonstre tentativas de nivelar a população conforme a sua origem social.

### **Premissas acerca de uma educação intercultural**

A vivência em um espaço fronteiriço exige a compreensão de certos elementos, dentre eles é necessário a noção de que a fronteira é um espaço demarcado por intensas e constantes trocas culturais, ocasionadas por uma diversidade de fatores. Em nossa realidade, podemos destacar contínuas migrações advindas dos países fronteiriços (Venezuela e Guiana) com o Brasil, que tornaram visível a necessidade de ter a interculturalidade como fundamento da educação, resguardando esse direito.

Além dessa realidade, importa destacar a luta das comunidades indígenas, que podem ter seu acesso à educação prejudicado caso sua realidade, cultura e identidade não sejam consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Oliveira e Chizzotti (2020, p.266) “[...] além do alto índice de migrantes e imigrantes, outro quadro que atesta a singular atenção à expressiva realidade multicultural de Roraima refere-se às questões indígenas”. Uma realidade que, além da possibilidade intercultural, promove uma dinâmica interação epistemológica e social.

A autora Walsh (2001, p. 10-11) define a interculturalidade como:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. [...].

Logo, fica evidente que a interculturalidade possibilita um espaço a identificação e confrontação das desigualdades da sociedade, visibilizando a necessidade em buscar mudanças benéficas a todos. Dentre elas, faz-se necessário suscitar questionamentos e reflexões acerca do papel da escola frente a uma sociedade multicultural e a luta de classes, gênero, grupos e sujeitos submetidos aos excessos do trabalho. Nesse sentido, a interculturalidade evidencia sua relação direta com a diversidade cultural, sendo ela uma “[...] realidade natural e legítima em regiões fronteiriças, uma vez que o contato com diferentes povos é constante” (SILVA, 2019, p.43).

Por esta razão, a interculturalidade não só se relaciona como também valoriza a diversidade, ressaltando-a como uma conquista benéfica que deve ser respeitada. Logo, a interculturalidade reconhece o direito a diferença, desdobrando-se em relações sociais harmônicas, constituídas por diferentes sujeitos e grupos, havendo a possibilidade do diálogo, da mistura, das trocas e intercâmbios culturais com a valorização da origem e história de cada sujeito (SILVA, 2019).



No tocante a interculturalidade, a fronteira se apresenta como um “[...] ponto limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos [...]” (MARTINS, 2018, p.10). A percepção acerca da fronteira evidencia não só a demarcação de um espaço geográfico, mas ressalta as diferentes formas de vida, história, visão de mundo e cultura. Nesse espaço é que a educação se faz e se define, sendo atravessada pelas questões inerentes ao multiculturalismo, que por sua vez exige a interculturalidade. Pois somente desse modo, a educação pode alcançar o objetivo de formar sujeitos críticos e conscientes.

É necessário que o espaço fronteiriço não seja limitado a um tracejado no mapa, mas compreendido como a possibilidade de trabalhar o contexto regional, a valorização do diferente, daquilo que pertence ao estrangeiro e pode ser integrado a realidade escolar. Por esta razão, o educar em uma região fronteiriça implica em reconhecer o diferente, contrapondo-se as contradições de uma sociedade que subjuga a classe minoritária, submetendo-os aos excessos e deformação do trabalho.

Nesse sentido, a discussão acerca da educação intercultural torna-se crucial para realidade local de Boa Vista – RR que hoje atende muitos alunos migrantes, o que ressalta o caráter multicultural do ambiente. De acordo com Candau (2011, p.241) “[...] diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos”, demonstrando que a sociedade precisa se adequar a esta demanda com intuito de garantir e satisfazer os objetivos de uma educação democrática. Em consonância, Candau (2009, p.170) afirma

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Diante do exposto, é notável a necessidade de mudanças significativas na estrutura do sistema de ensino, adotando a interculturalidade como um elemento basilar na atuação de professores, gestores e demais profissionais. Enfatiza-se que o papel da escola não deve ser minimizado a transmissão de conteúdos, comprometendo-se com a (re)produção de saberes, culturas e identidades e favorecendo as lutas por justiça, pela democracia e melhores condições. De acordo com Silva e Rebolo (2017), a diferença cultural deve participar das ações e práticas educativas, propiciando a aprendizagem de diferentes sujeitos e aproximação com a realidade social de cada aluno.

Frente a esta diversidade cultural, a escola e, principalmente, a educação não pode ficar neutra, silenciada e inerte, correndo o risco de intensificar a realidade fragmentada e a divisão de classes de trabalho; reproduzindo e naturalizando a desigualdade social. As discussões acerca da educação e do papel da escola tem como objetivo conscientizar que é mediante a superação de classes sociais, que aqueles que oprimem poderão ser enfraquecidos. Isto só será possível em articulação com a educação e, em especial, a educação intercultural.



## A educação sob a ótica de Marx

A educação sob a ótica de Marx defende um espaço destinado aos princípios humanistas, compreendendo que as relações sociais construídas são atravessadas pelas influências dos modos de produção. Logo, em uma sociedade fortemente afetada pela propriedade privada, a alienação ao mundo do trabalho concomitante o âmbito educacional se torna uma possibilidade. Há também a capacidade, se em condições favoráveis, da educação ser direcionada às práxis que humanize as relações entre os homens. Cabe esclarecer que não é possível compreender a educação separada da sociedade e das relações estabelecidas com o mundo do trabalho. Entretanto, não se deve reduzir e direcionar a finalidade da educação apenas a satisfação das demandas de uma determinada classe econômica.

Devido a ampliação do sistema capitalista, as contradições presentes na sociedade se tornaram cada vez mais evidentes, de modo que as transformações revolucionárias da burguesia fomentaram as condições de exploração a que os trabalhadores eram submetidos. Além disto, endossa-se que Marx não se debruça diante da educação como tema central, mas direciona os pensamentos e teorias às concepções de um homem que não seja submisso ao capitalismo e as mutilações do trabalho. Argumenta-se que em uma sociedade capitalista, o trabalhador precisa se posicionar contrário a lógica capitalista, reivindicando melhorias nas condições de trabalho e na qualidade de vida (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

Nesta esteira, Ferreira Junior e Bittar (2008) expõem que a relação entre a escolaridade e o trabalho são fatores pertinentes às concepções de educação para Marx, que defende a educação como um elemento possível às práxis social com possibilidades de formar um sujeito consciente das suas potencialidades ao longo da história mediante a luta de classes. Logo, questiona-se qual seria a finalidade de uma concepção pedagógica da educação para Marx. De acordo com os autores, esta concepção tem como base a ligação entre a prática e a teoria como elementos fulcrais não só ao mundo do trabalho como também ao âmbito educacional, como modos de superação do antagonismo estabelecido entre as classes (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

## O materialismo histórico na educação

A busca do conhecimento e pela verdade científica se apresenta a partir da dicotomia entre o sujeito e o objeto, havendo uma cisão significativa entre ambas advindas do positivismo.

Ocorre que

Para estes, a garantia da veracidade do conhecimento está na medida do afastamento entre sujeito e objeto – consideração dos fenômenos sociais como ‘coisas’ –, a ponto da identificação, incorporada à linguagem corrente, de objetividade com verdade, no sentido de conhecimento isento, universal. As dimensões subjetivas, por sua vez, passam a ser assimiladas a um falseamento do conhecimento verdadeiro dos objetos (MARX; ENGELS, 1980, p.10).

Nesse sentido, Marx e Engels (1980, p.10) inauguram outro modo de conceber a realidade,



apontando que para o positivismo a veracidade está condicionada a um distanciamento entre o sujeito e o objeto. Enquanto eles valorizam uma maior proximidade entre o objeto e o sujeito mediante a apreensão da contradição presente na relação entre ambos. A apreensão desta relação possibilitará a percepção da essência do elemento e o sentido da relação estabelecida. Desse modo, a ênfase na dicotomia entre o sujeito e o objeto, presente no movimento positivista, separa aquilo que é da ordem subjetividade e objetividade.

Emerge a necessidade em desvendar as raízes da cisão entre o protagonismo do objeto e do sujeito, enfraquecendo as ilusões relativas do caráter absolutista e polarizador. Portanto, a verdade aqui se estrutura a partir de como o real aparece no sujeito e no objeto. É válido esclarecer que Marx e Engels (1980) apresentam as concepções de homem e de mundo com base no produto do trabalho e seu caráter histórico construído pelos homens. Para esses autores,

[...] a importante questão sobre a relação do homem com a natureza [...] da qual surgiram todas as “obras de insondável grandeza” sobre a ‘substância’ e a ‘autoconsciência’, desfaz-se em si mesma na concepção de que a célebre ‘unidade do homem com a natureza’ sempre se deu na indústria e apresentasse de modo diferente em cada época de acordo com o menor ou maior desenvolvimento da indústria; o mesmo vale no que diz respeito à ‘luta’ do homem com a natureza, até o desenvolvimento de suas forças produtivas sobre uma base correspondente (MARX; ENGELS, 1980, p.31).

Nesse seguimento, as relações do homem com seu entorno são essenciais na formulação de como o materialismo dialético se organiza mediante as formas de reprodução da vida com finalidade de compreender não só a história como também a consciência humana.

Para tanto, os modos de produção material referem-se a formas específicas da realidade social conjuntamente dos valores empregados. O destaque atribuído à produção da vida material coloca o trabalho como cerne da realidade, das condições de vida e, assim, participante na construção da consciência humana. A inserção do homem ao mundo do trabalho orienta seu caráter histórico, devido às condições de vida que a cada geração são modificadas e transmitidas às futuras.

Compreender a realidade e os sentidos atribuídos ao processo educacional têm ocupado a atuação de educadores mediante uma tarefa filosófica com foco na relação entre objeto e sujeito, para então se identificar como se constitui a relação do ser humano com as coisas ao seu entorno (MARX; ENGELS, 1980). Com intuito de atender a tal demanda, o materialismo dialético surge como uma tentativa de superar a cisão deixada pelo positivismo entre o objeto e o sujeito.

Para Ferreira Junior e Bittar (2008), Marx direciona suas preocupações ao caráter material e ao caráter histórico dos homens. Ou seja, ao modo como o homem se organiza na sociedade (produtos da classe social mediados pelos meios de produção) e ao modo como eles se estruturam enquanto seres históricos. A compreensão do método e de sua instrumentalização é fulcral na construção de um conhecimento científico inerente à realidade educacional.

Nessa órbita, o materialismo histórico se qualifica pela relação do pensamento com a materialidade histórica da vida humana. Então, os esforços empregados visam identificar as leis de base que estruturam a sociedade. A aplicabilidade do contraditório se destina justamente ao movimento do pensamento, a possibilidade de existência dos diferentes. O movimento do



pensamento assume a função de refletir sobre a realidade, emergindo daquilo que é empírico para se chegar ao concreto. Desse modo, a concretude advém da compreensão daquilo que é essencial no objeto (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

O método utilizado não se desfaz da lógica formal, pelo contrário se utiliza dela como instrumento para fomentar a reflexão sobre a realidade discutida, sendo ela parte da lógica dialética. A grande contribuição desse método aos educadores está na possibilidade de compreender o fenômeno educativo por meio daquilo que é empírico direcionado àquilo que é mais concreto. Logo, a análise educacional se estrutura mediante a identificação das manifestações mais simples que ao serem analisadas chegam ao elemento concreto. O caminho entre o elemento empírico ao elemento concreto é composto de abstrações que se aproximam da compreensão do fenômeno educacional.

Historicamente a educação brasileira está subordinada aos interesses da sociedade, dentre eles podemos destacar as tendências pedagógicas liberais que em sua doutrina defendem a predominância da liberdade e dos interesses individuais relativos à propriedade privada dos meios de produção. A pedagogia liberal surge a partir da necessidade desta sociedade que subalterniza a educação aos seus interesses, preparando os sujeitos para o desempenho de determinados papéis sociais conforme sua classe econômica (SAVIANI, 2013).

Observa-se que a manutenção da organização escolar se direciona para um treinamento e capacitação da força de trabalho, aprimorando esse sujeito para desempenhar um determinado papel social. Segundo Lombardi (2011, p. 15):

É necessário assinalar que o aparato escolar levantado pelo modo de produção capitalistas e configura ideologicamente não só em função dos componentes explicitamente - tematicamente - ideológicos que comporta, mas também porque cria - e consolida - um marco de cisão onde a alienação da força de trabalho é um fato natural. A educação não se produz somente no seio das disciplinas 'não úteis' que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas, mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema (LOMBARDI, 2011, p. 15).

O sistema escolar atende as demandas econômicas e sociais referentes ao capitalismo, de modo que as práticas pedagógicas eram influenciadas pela divisão de trabalho, replicando a mesma lógica da sociedade no âmbito educacional. Nesse seguimento, podemos nos questionar qual a função da educação e para que ela serve. Será que está a serviço dos meios de produção e em caso positivo, esse movimento leva a humanização ou à alienação do homem? A resposta desse questionamento tem relação com a função social da escola, o papel da educação e a atuação profissional desempenhada pelo educador e suas respectivas possibilidades pedagógicas.

### **A função social da educação**

A educação não necessariamente é o fio condutor ao esclarecimento, podendo desempenhar e ser executada sem cultivar o pensamento crítico (ADORNO, 2003). Semelhantemente, Saviani (2012, p.126) coloca que “[...] é possível considerar que, se a educação e formação humana são sinônimos no plano formal, quando passamos ao plano concreto essa sinonímia já não é tão





evidente. Com efeito, pode ocorrer que no plano concreto a educação se processe [...] como sua deformação”.

Logo, a educação pode conduzir a formação (quando reconhece as contradições sociais e possui condições de superá-las), como também pode levar a uma deformação mediante a justificação de uma educação subalterna à sociedade, desconsiderando outros fatores determinantes na realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional e em sua finalidade. É justamente nesse sentido, que o papel da escola deve abarcar uma pedagogia intercultural com capacidade de impulsionar o pensamento crítico e revelar as distorções na sociedade. Tornando possível aos sujeitos a capacidade de reconhecer as contradições da sociedade e lutar pelos seus direitos.

Nesse cenário, a transmissão de conhecimento presente no processo educacional depende do modo que será reavaliado, podendo trazer incentivos ao processo de humanização. A humanização relaciona-se com a compreensão de sociedade e, portanto, com o trabalho como fator determinante das relações sociais. De outra forma, as relações estabelecidas entre trabalho e educação são essenciais para se compreender a sociedade, de modo que o trabalho aparece como princípio educativo (PIRES, 1997).

É válido esclarecer que a educação pode e necessita se ocupar com o trabalho de forma mais ampla, reconhecendo sua importância à sociedade. Entretanto, a relação estabelecida no contato entre a educação e o trabalho deve ser cuidadosa, evitando que haja uma subordinação das práticas educativas em detrimento ao sistema de produção. Por esta razão, o materialismo histórico tem como intuito promover reflexões empíricas a partir do acesso ao elemento concreto, ponderando as contradições existentes na sociedade e no interior do processo educacional. Urge mencionar que a relação dos homens não é algo estático ou determinado, mas construído pela interferência do trabalho e pelo caráter histórico do homem (PIRES, 1997).

### Considerações Finais

A educação deve ser percebida como um “modo de ser” relacionada a uma pedagogia intercultural onde a função da escola se direciona a valorização do diferente, ao reconhecimento do estrangeiro e a representação das diferentes culturas. É somente diante de uma postura comprometida com a diversidade cultural e identitária que será possível superar a discriminação, preconceito e exclusão social. Desse modo, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível aos alunos, servindo como elemento importante no desvelamento do sistema opressivo e superação das classes sociais.

Urge argumentar que para Marx o trabalho desenvolvido pelo sujeito tem capacidade de superar a condição instintiva (primitiva) do homem, servindo como meio de sobrevivência, que vai se desenvolvendo e se aperfeiçoando ao longo da história. Por isso, o trabalho passa a participar também da formação dos sujeitos na sociedade, constituindo-se como determinante na vida e relações sociais. Nesse sentido, à medida que o homem produz, ele produz a si mesmo, participando de todo o processo. A crítica marxista acerca da educação apresenta uma proposta direcionada ao caráter humanista, qualificando o processo educacional como responsável de produzir sujeitos conscientes. Nesse sentido, o marxismo se posiciona fortemente aos interesses



da classe trabalhadora, denunciando os abusos e excessos que afetam a qualidade de vida e as relações sociais.

É importante frisar que a discussão referente à educação sob a ótica marxista e influências do mundo do trabalho apresentada, não teve como intuito apontar práticas educativas específicas. O objetivo central se pautou, predominantemente, em um debate relativo a premissas da educação intercultural frente às preocupações e teorias de Karl Marx. Ademais, acrescenta-se que o diálogo entre o campo educacional e o método Materialismo Histórico se torna necessário na construção de uma atuação educacional comprometida com a sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3 ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **Education in a marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

KONDER, L. **Hegel, a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.  
LOMBARDI, J. C. **Textos sobre Educação e Ensino. Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, São Paulo: Navegando, 2011.

MASSON, G. **O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social**. In: SCHLESENER, A. H; MASSON, G; SUBTIL, M. J. D. (orgs.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980. p.11-102. v.I.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LOPES, L. P. M. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.  
PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

OLIVEIRA, E. R; CHIZZOTTI, A. **Currículo e Contexto multicultural: significações a partir da realidade vivida na formação docente**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, nº 3, p. 1359-1380 jul./set. 2020. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index>.



---

php/curriculum acesso: 09/08/2021.

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético**. In: SAVIANI, D; Duarte, N. (org.). *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, G. B. **Educar nas fronteiras: reflexões sobre identidade e interculturalidade nas escolas da fronteira Brasil – Venezuela**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Roraima, 2019.

SILVA, V. A., REBOLO, F. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. *Interações (Campo Grande)*, v.18-n.1(14), 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educação [Documento de Trabalho]. 2007.



## REPENSANDO O CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO CULTURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL, VENEZUELA E GUIANA

### REPENSAR EL CURRÍCULO ESCOLAR EM EL CONTEXTO CULTURAL DE LA TRIPLE FRONTEIRA BRASIL, VENEZUELA Y GUYANA

Campos, Elizania de Souza/UERR<sup>1</sup>  
profelizania@yahoo.com.br

RIBAS, Joanéia Oliveira/UERR<sup>2</sup>  
neialibras80@gmail.com

SILVA, Kelene Sena da/UERR<sup>3</sup>  
kelenesenam12012@gmail.com

PEREIRA, Ednaldo Coelho/UERR<sup>4</sup>  
ednaldocoelho@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem o propósito de analisar se o currículo escolar atende ou se aproxima do contexto cultural da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana. Pela sua localização, Roraima tem recebido nos últimos anos, imigrantes à procura de melhores condições sociais, econômicas e políticas. Frente a essa situação, muitos alunos são matriculados nas escolas públicas, onde encontram barreiras quanto à língua, à cultura, acarretando com isso, um déficit de aprendizagem. Portanto, surge o seguinte questionamento: o currículo escolar está estruturado para atender ou aproximar esses alunos do contexto cultural fronteiriço? Na tentativa de responder ao questionamento, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com aplicação de questionário com professores de instituições da rede pública da educação básica. A análise permitiu uma melhor familiaridade com o problema, ao mesmo tempo em que possibilitou compreender a importância de se investir na formação inicial e continuada do professor para que assim, ele adquira uma prática reflexiva, condizente com o que defende o materialismo histórico e dialético de Marx, numa perspectiva voltada à Pedagogia Histórico-crítica, onde busca compreender a realidade do mundo a partir da transformação da história. É nesse sentido que o artigo se volta, ou seja, buscar compreender a diversidade cultural na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

**Palavras-chave:** Currículo. Tríplice fronteira. Formação docente.

**Resumem:** Este artículo tiene como objetivo analizar si el currículo escolar se encuentra o

1 Mestranda em Educação – PPGE - UERR/IFRR. Especialização em Metodologia da Matemática e Física – UNINTER; Especialização em Educação Profissional – UERR; Graduação em Física – UERR; Graduação em Educação Física – Instituto Federal de Roraima - IFRR; Atualmente professora efetiva da Rede Escolar Estadual de Roraima. <https://orcid.org/0000-0003-24957483>; <http://lattes.cnpq.br/9984228973339910>.

2 Mestranda em Educação - PPGE – UERR; Especialização em Educação Especial – UFSM; Graduação em Pedagogia – FALBE; Atualmente professora efetiva da Rede Escolar Estadual e Municipal de Roraima. ORCID: 0000-0002- 4312- 2169; <http://lattes.cnpq.br/0317221688760490>.

3 Mestranda em Educação - PPGE – UERR; Especialização em Educação Especial e Inclusiva – UNINTER, Especialização em Educação Inclusiva – FAEL, Graduação em Pedagogia – UERR. Atualmente professora efetiva da Rede Escolar Estadual de Roraima. <https://orcid.org/0000-0002-2466-43843>; <http://lattes.cnpq.br/7996451123357811>.

4 Pós – Doutorado em Educação pelo PROCAD-AMAZÔNIA – UFPA, Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Especialização em Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Graduação em Informática pelo Instituto Luterano de Manaus – ULBRA-MAO. Atualmente professor efetivo da Universidade Estadual de Roraima – UERR, atuando como professor do curso de Ciência da Computação e professor permanente do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE – UERR/IFRR) Especialista em Educação Mediada por Tecnologia. <https://orcid.org/0000-0002-4831-0513>. <http://lattes.cnpq.br/0420178271106964>



se acerca al contexto cultural de la triple frontera de Brasil, Venezuela y Guyana. Por su ubicación, Roraima ha recibido, en los últimos años, inmigrantes que buscan mejores condiciones sociales, económicas y políticas. Ante esta situación, muchos estudiantes se matriculan en escuelas públicas, donde enfrentan barreras en términos de idioma y cultura, lo que resulta en un déficit de aprendizaje. Por tanto, surge la siguiente pregunta: ¿el currículo escolar está estructurado para atender o acercar a estos estudiantes al contexto cultural fronterizo? En un intento por dar respuesta a la pregunta, se realizó una investigación con enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, con la aplicación de un cuestionario con docentes de instituciones públicas de educación básica. El análisis permitió una mejor familiarización con el problema, a la vez que permitió comprender la importancia de invertir en la formación docente inicial y continua para que adquieran una práctica reflexiva, acorde con lo que el materialismo histórico y dialéctico de Marx, desde una perspectiva centrada en la Pedagogía Histórico-Crítica, donde busca comprender la realidad del mundo a través de la transformación de la historia. Es en este sentido que el artículo gira, es decir, buscar comprender la diversidad cultural en las triples fronteras de Brasil, Venezuela y Guyana.

**Palabras - clave:** Reanudar. Triple borde. Formación de profesores.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar se o currículo escolar atende ou se aproxima do contexto cultural da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

Nesse caso, o referencial teórico deu-se pela contribuição de alguns autores como Libâneo (2014), Nóvoa (2015), sobre a formação docente, Saviani (2013), a respeito da Pedagogia Histórico-crítica, na perspectiva de Marx, Sacristán (2000), acerca do currículo, dentre outros, que juntamente a esses, contribuíram para uma melhor compreensão acerca dos elementos pesquisados.

Os estudos de Nóvoa (1999) destacam que a formação docente é um processo contínuo de discussões teóricas e afirmação de valores à profissão. Da mesma forma, a docência passa por inquietações a respeito das transformações ocorridas na sociedade, no sentido cultural, social, econômico e político, com isso, o conhecimento pedagógico do professor volta-se para uma natureza científico-cultural.

O materialismo histórico e dialético fornece elementos fundamentais para uma melhor compreensão da realidade social e base para a educação escolar. É nesse contexto que surge a Pedagogia Histórico-crítica, defendida por Demerval Saviani (2010), com uma concepção de mundo que trata de incorporar o conhecimento à realidade social, visando uma nova sociedade e conseqüentemente, um novo homem.

Como assinala Sacristán (2000), o currículo é uma prática coerente de pensar a educação e as aprendizagens, ferramenta onde se estabelece o diálogo a respeito de sociedade e indivíduo a se construir, no sentido de conhecer melhor sua história, compreendendo o mundo que o cerca.



## Aspectos do problema pesquisado

A questão imigratória em Roraima trouxe grande destaque tanto nacional, quanto local. E quando se pensa em educação, existem os desafios tanto para o aluno imigrante quanto para o docente, principalmente no que diz respeito à língua e à cultura.

É importante destacar, que a imigração em Roraima vem aumentando, recebendo assim, imigrantes de vários países, levando-os a ocuparem os espaços das salas de aulas. Nesse contexto, o fluxo de alunos matriculados nas instituições de ensino torna-se preocupante para os professores, no momento em que se pensa no atendimento e no currículo que atenda e supra as necessidades escolares dos mesmos. Tal atendimento abrange desde a língua, os comportamentos, os hábitos bem como os conteúdos ministrados. Portanto, é considerado como problema da pesquisa, como o currículo escolar de Roraima se estrutura para atender ou aproximar o contexto cultural fronteiriço?

## A importância da formação docente no contexto das experiências do aluno

No decorrer do processo de formação inicial, o docente levanta vários questionamentos a respeito de sua futura prática pedagógica. Zanotelli (2006), a respeito do processo de formação, escreve que:

A formação se efetiva através do pensar e repensar a prática, a realidade, as condições de trabalho e a constante construção da identidade pessoal, profissional mediados pelo desenvolvimento de uma ação intencional, transformadora da realidade. É com base nessa construção de identidade que os professores buscam se apropriar de seus processos de formação para que assim possam dar-lhes um sentido e então promover a interação do sujeito no conjunto da categoria profissional (ZANOTELLI, 2006, p.50).

Na visão de Nóvoa (2015), a formação possibilita uma qualificação da identidade do docente, isso será muito importante, pois, influenciará o contexto social e educacional onde está inserido. Complementa ainda que, é por meio do olhar reflexivo que contribui para colocar a docência em evidência, apresentando-a como uma prática responsável, permeada de atitudes, interações formativas, favorecendo o crescimento intelectual dos alunos. E, sobre o assunto, escreve:

(...) a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2015, p. 25).

Nesse contexto, Schön (2012), acredita que a formação docente possibilitará a utilização de práticas pedagógicas mais reflexivas, onde o aluno adquira um espaço privilegiado no sentido de aquisição do conhecimento frente aos desafios vividos na atualidade.



A respeito da formação docente, Libâneo (2014), entende que precisa ser compreendida como instrumento fundamental para ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo resultados que sejam satisfatórios aos alunos, à instituição de ensino e ao professor, contribuindo, assim, para o fomento de uma educação pautada na qualidade e na diversidade cultural daqueles que ocupam os espaços da sala de aula.

Dentro desse discurso, Gil (2009) reforça a ideia de que a formação docente é uma necessidade representativa, uma vez que a sua prática cotidiana precisa refletir a realidade onde se insere, através de habilidades pedagógicas que venham corroborar com a formação integral dos alunos.

Desse modo, a formação docente deve ser pensada à guisa de uma função social, onde haja a preocupação de ensinar às futuras gerações o conhecimento acumulado, fortalecendo valores e práticas coerentes com a realidade de vida de cada um dos alunos. Para isso, o próximo tópico tratará a respeito da Pedagogia Histórico-crítica com enfoque nas experiências do aluno.

### **Pedagogia Histórico-crítica: um olhar voltado às experiências do aluno.**

A Pedagogia Histórico-crítica segue a vertente marxista, tendo como base teórico-filosófica de sustentação os fundamentos do materialismo histórico-dialético. Isto quer dizer que a proposta pedagógica em questão se dá pela perspectiva de Karl Max, ou seja, uma proposta com um caminho direcionando o conhecimento para interpretação da realidade histórica e social, tendo como ponto de partida a relação entre trabalho e educação.

Sobre o tema, Saviani (2010), afirma que a:

Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2010, p. 102).

O termo Pedagogia Histórico-crítica, elaborado por Dermeval Saviani, busca uma articulação pedagógica com estreita relação com o marxismo. Ou seja, o método materialista histórico e dialético busca a interpretação da realidade, numa visão de mundo e práxis, onde o indivíduo privilegia sua organização dentro da sociedade no sentido de produção, bem como reprodução da vida através de sua história.

De forma semelhante, Saviani (2000) considera que:

À nível de pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de ‘moda marxista’ que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra essas formas de modismo pedagógico, confrontei-me então, com o modismo marxista que implica em uma adesão acrítica e, por vezes, sectária a esta corrente de pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas



e dogmáticas que a moda estimulava (SAVIANI, 2000, p. 1).

Sob esse enfoque, a Pedagogia Histórico-crítica posiciona-se de maneira contra hegemônica às formas de modismo pedagógico, uma vez que tem a intenção de uma transformação social, através da busca do conhecimento sistematizado construído pelo indivíduo ao longo da história. A partir dessa reflexão, Saviani (2010) compreende que o indivíduo se produz coletivamente e que para isso irá fundamentalmente necessitar de um trabalho educativo produzido pela escola, ou seja, a escola servirá de base para o saber sistematizado.

Dentro desta perspectiva, Saviani (2013, p. 14) defende que a escola vislumbra a possibilidade de contribuir para a transformação social, enquanto instituição que trabalha a serviço do saber sistematizado, ou seja, ao conhecimento elaborado, não fragmentado. Defende, no entanto, uma educação de prática constante de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos ao longo da história pelo indivíduo. Para isso, professor e aluno, precisam assumir-se como agentes transformadores sociais, como afirma Lima e Batista (2012):

Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos (LIMA; BATISTA, 2012, p. 7).

Assim, é fundamental que o professor organize sua prática pedagógica com conteúdo voltados à defesa do acesso ao patrimônio cultural historicamente desenvolvido, para que de fato se concretize a tão almejada transformação social e que a partir deles, o aluno tenha acesso aos artefatos culturais fazendo, assim, valer os seus direitos e interesses, na consciência de que só será liberto daquele que o domina, se ele vier a dominar aquilo que a classe dominante domina, no sentido de contribuir para sua libertação (SAVIANI, 2008, p. 45).

Para isso, é imprescindível que o professor esteja atento às intencionalidades do currículo escolar, buscando por práticas que realmente favoreçam a transformação social, ou seja, o espaço onde o aluno está inserido. Assim, o próximo tópico tratará a respeito do currículo com enfoque à vivência cultural do aluno.

### **A importância do currículo escolar com enfoque à vivência cultural do aluno**

O currículo escolar é considerado um dos principais componentes da escola. Ele abrange todas as ações que envolvem a comunidade escolar nos seus aspectos sociais e culturais. Partindo desse pressuposto, o conceito de currículo é defendido por Saviani (2010):

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2010, p.23).

Nesse sentido, Sacristán e Gómez (1995, p. 125), consideram o currículo como um con-





junto de ações norteadoras indispensáveis ao processo de escolarização. Acrescenta ainda, que o currículo enquanto ferramenta do espaço político-pedagógico, a relação entre o conhecimento, o aluno e a realidade onde estão inseridos, são elementos fundamentais para a construção de novos saberes, favorecendo assim, a transformação social.

Dessa forma, Sacristán (2000) destaca o currículo como sendo:

Uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

Nessa perspectiva, o currículo é considerado elemento principal do fazer pedagógico, devendo possibilitar a garantia da plena sintonia do aluno em seu processo de aprendizagem, visando sempre às necessidades do meio ao qual está inserido (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 95).

Sob esse enfoque, cabe considerar a importância do currículo enquanto um conjunto de ações que venham servir de ferramenta de construção da cultura do aluno. Consequentemente, o currículo visa compreender os valores, os hábitos, os símbolos, bem como suas convicções. Portanto, Krug (2001):

O currículo surge, então, em uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro das atividades escolares (Krug, 2001, p. 56).

É importante destacar que, muitos professores ainda veem o currículo como algo meramente técnico, passivo e neutro. Segundo Moreira e Silva (1994, p. 7), o currículo precisa perpassar essa ideia, pois:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica de currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas ao currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo ‘por que’ das formas de organização do conhecimento escolar.

A partir dessa reflexão, é pertinente destacar que o currículo precisa ser reelaborado, levando em consideração a diversidade cultural do aluno, devendo ser compreendido de maneira democrática, na tentativa de desfazer a exclusão, bem como a passividade que circunda os espaços educacionais vigentes.



## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa visa analisar o currículo escolar no contexto cultural fronteiriço entre Brasil, Venezuela e Guiana. De natureza qualitativa, exploratória e descritiva, a pesquisa aconteceu por meio da seleção de 25 professores de instituições da rede pública de ensino da Educação Básica de Roraima, através da aplicação de um questionário com 3 perguntas objetivas e 2 perguntas subjetivas, mas que somente 12 professores se dispuseram a respondê-lo. Devido à situação pandêmica ocorrida com a disseminação da Covid-19, o questionário aconteceu pela ferramenta tecnológica Google Formulários. Nas questões 4 e 5, os professores são identificados pela letra “P”, seguida de índice numérico que vai de 1 a 12.

A seguir, os resultados da entrevista com os professores:

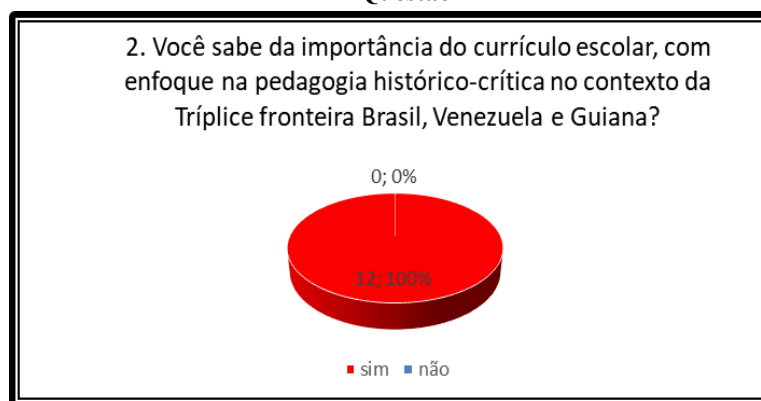
### Questão 1:



**Gráfico 1:** Gráfico percentual da opinião dos professores quanto à formação inicial e continuada.

- 92% dos professores responderam que não tiveram formação inicial ou continuada, para desenvolver qualquer metodologia que abordasse a temática diversidade cultural na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.
- 8% afirmam ter recebido formação inicial ou continuada para trabalhar com alunos da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

### Questão 2:

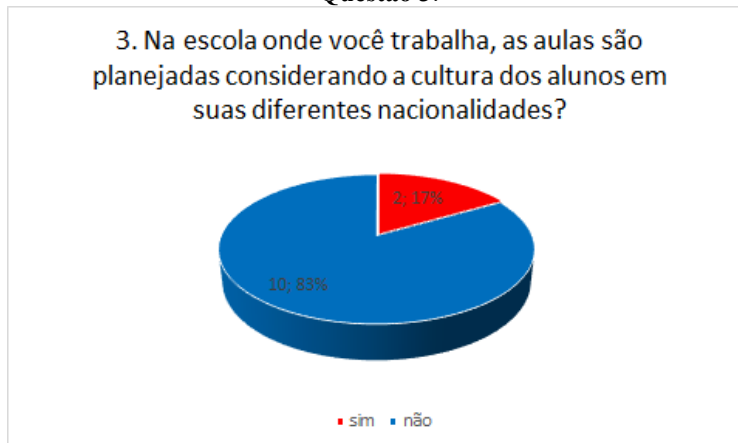


**Gráfico 2:** Gráfico percentual da importância do currículo escolar.



Na questão que abordou a respeito da importância do currículo escolar com enfoque na Pedagogia Histórico-crítica no contexto da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana, 100% dos professores responderam que sim.

**Questão 3:**



**Gráfico 3:** Gráfico percentual referente ao planejamento das aulas.

Já na questão que abordou sobre as aulas serem planejadas considerando a cultura dos alunos em suas diversas nacionalidades, 83% responderam que o planejamento não considera a cultura e a nacionalidade e 17% fazem um planejamento diferenciado.

**Questão 4:** Como acontecem as aulas para atender os alunos de diversas nacionalidades?

P1 - Na língua materna de nosso país.

P2 - Na realidade o material didático não contempla esse atendimento. O próprio professor é quem tenta dar ajuda nos casos particulares.

P3 - Geralmente, as aulas são planejadas para todos os alunos igualmente

P4 - Não existe um planejamento específico para trabalhar a questão da nacionalidade.

P5 - Elas acontecem de forma geral sem levar muito em consideração a diversidade de nacionalidade.

P6 - Cada professor planeja sua aula normalmente e nunca houve formação com orientação a respeito da importância de levar em consideração essa diversidade de nacionalidade para o planejamento.

P7 - Acontecem através da realização de alguns projetos.

P8 - Bom, elas...não são diferenciadas...continuamos com o mesmo conteúdo e métodos de ensino!

P9 - Depende muito da metodologia da escola.

P10 - Com atividade de fácil compreensão para todos os alunos independente de sua nacionalidade e para os alunos estrangeiros, reforço para sanar as dificuldades.

P11 - Não acontecem adaptações gerais. São os professores que tentam adequar-se quanto ao idioma para que haja uma compreensão.

P12 - Acontece de modo hegemônico.



**Questão 5:** O que necessita mudar para que as aulas contemplem a realidade dos alunos da Tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana?

P1 - Formação continuada dos professores.

P2 - O professor precisa ter autonomia no planejamento.

P3 - Necessita de um olhar mais atento da Secretaria de Educação, para essas realidades na escola; cursos de formação para os professores, voltados para atender esses alunos; desenvolvimento de projetos práticos e acessíveis voltados para alunos de outras nacionalidades.

P4 - Planejar aulas ou trabalhar projetos que dê ênfase nessa temática.

P5 - Uma capacitação para os professores e, também, professores de apoio, para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de forma diferenciada, de acordo com sua nacionalidade. Além de cursos de idiomas dos países envolvidos.

P6 - Creio que o fator primordial seja a “formação docente”.

P7 - Acho que também tem que falar da educação indígena.

P8 - Bom, eu acredito...que isso já deve vir da formação inicial, ou seja, que as ementas curriculares contemplem esse déficit, ou que haja mais cursos de capacitação contemplando esse tema.

P9 - Muita estratégia.

P10 - Turmas separadas para alunos recém-chegados para melhor adaptação e com professores treinados para atender essa clientela.

P11 - Pensar no contexto geral, analisar o que é realmente necessário para enfrentar as dificuldades (muitas que ainda estão sendo identificadas).

P12 - Considerar as culturas e línguas desses alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada, desperta para a necessidade de aprofundar ainda mais a discussão, na busca de um currículo que possa atender a diversidade cultural na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana. Em função disso, destaca-se a importância de um atendimento aos alunos imigrantes levando em consideração um currículo escolar no sentido de transformação social, ou seja, alinhado ao que preconiza a Pedagogia Histórico-crítica, onde numa visão histórico-dialética, professor e aluno farão as interpretações da realidade onde estão inseridos, buscando atender aos anseios e necessidades das diversas nacionalidades.

Portanto, foi possível analisar a importância de um currículo escolar voltado a atender os alunos levando em consideração seu contexto cultural, condizente à sua nacionalidade e para isso, tão importante será a formação docente tanto inicial, quanto a formação continuada para que, assim, se efetive a inserção de um currículo melhor elaborado e aplicado, garantindo com isso, conteúdos da cultura humana nos diversos aspectos como valores, hábitos e convicções, dentro do contexto cultural da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

Como foi percebido, o papel do professor é de suma importância nesse momento de atendimento aos alunos imigrantes. A formação inicial e continuada do professor será fundamental, possibilitando uma reflexão acerca de um currículo voltado a atender os alunos em



diversos aspectos e principalmente no contexto social, econômico e político.

Enfim, a pesquisa desperta para a necessidade de se repensar o currículo e suas implicações no contexto cultural fronteiriço de Roraima, uma vez que precisa provocar a participação ativa dos sujeitos envolvidos diretamente com a educação e com o contexto cultural, vivenciado na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

## REFERÊNCIAS

- GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- KRUG, A. **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- LIMA, Michele Fernandes; ZANLORENZI, Cláudia Maria Peckak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro ALVES. **A função do Currículo no Contexto Escolar**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.
- LIMA, M.R.; BATISTA, E.L. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme [Orgs.]. *Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. 1ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 6ª ed. Lisboa: Porto, 2015.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo e uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G; GOMES, P. **Compreender e transformar a escola**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCHON, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Nova



Enciclopédia, 2012.

ZANOTELLI, Germana Albuquerque Costa. **Docência no ensino superior**: professores formadores e sua formação. In: Universidade Estadual do Ceará (Dissertação de Mestrado em Educação do Centro de Educação), 2006.



# ***GT 5 - ESCOLA DE FRONTEIRA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERCULTURALIDADE***

---

Coordenadores:

Profª. Ma. Sâmella Kalyne Araújo Feitoza

Profª. Ma. Graciete Barros Silva

Prof. Me. Abraão Jacinto Pereira

Profª. Dra. Leila Maria Camargo



## APRESENTAÇÃO

### **GT5 - ESCOLA DE FRONTEIRA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERCULTURALIDADE**

**PEREIRA, Abrão Jacinto /UERR<sup>1</sup>**  
abrao.ajp@hotmail.com

**SILVA, Graciete Barros /UERR<sup>2</sup>**  
sgraciete.barros@gmail.com

**ARAÚJO, Sâmella Kalyne /UFRR<sup>3</sup>**  
samella\_feitosa@hotmail.com

**CAMARGO, Leila Maria /UFRR<sup>4</sup>**  
apolium522@hotmail.com

O GT5 denominado “*ESCOLA DE FRONTEIRA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERCULTURALIDADE*” do “II ENCONTRO DE DISCENTES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UERR/IFRR” teve como temática “Educação intercultural: Os desafios de educar na tríplice fronteira” do Grupo de Trabalho. Coordenado pela professora Doutora Leila Maria Camargo e pelos professores mestres Sâmella Kalyne Araújo, Abrão Jacinto Pereira e Graciete Barros Silva, teve como objetivo divulgar pesquisas em andamento ou concluídas, teóricas e/ou empíricas, que tratam das Políticas Públicas de Educação do Campo e escolas de fronteira, a promoção da diversidade cultural e inclusão social no ambiente escolar de tais instituições de ensino.

O GT procurou contemplar, também, trabalhos que discutem a relação entre Estado e Movimentos Sociais no aperfeiçoamento de políticas públicas para a educação do campo e as condições de trabalho nas escolas do campo e escolas de fronteira. Tais trabalhos trataram da formação de professores na perspectiva da Educação do Campo; as condições socioeconômicas dos estudantes; o currículo das escolas de fronteira e da educação do campo. Ressalte-se, ainda, que a idealização do GT surgiu da iniciativa do Grupo de Pesquisa em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana-GEEINEH da linha 2 de pesquisa denominada Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade do PPGE/UERR-IFRR.

Maria Janilda da Silva Damascena discutiu a Educação *intercultural: a formação continuada dos professores de Roraima para a interculturalidade*; Jacivânia Bento Julião,


1 Prof SEED-RR. Escola Estadual Mario David Andrezza. Lic em Ed do Campo. UFRR. Esp Soc e Filo. UCAM. Mestre em Educação. UERR/IFRR.

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR / IFRR); Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino; Especialista em Informática na Educação Graduada em Pedagogia com Ênfase em Educação Escolar Indígena; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana GEEINEH UERR.



3 Professora - SEED, licenciada em história pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima - UERR e Instituto Federal de Roraima – IFRR.

4 Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e da Rede Pública de Ensino do Estado. Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Pós-doutora pela UFPA (2019-2020) pelo PROCAD- AMAZÔNIA.





Silvana Mara Carvalho Moura e Alessandra de Souza Santos trataram da *Licenciatura Intercultural: uma análise da formação de professores para o ensino de Matemática em escolas indígenas de Roraima*; Reginete Sabino de Macedo, Verônica Souza Paula Enia Maria Ferst e Raimunda Gomes da Silva discutem a *Pandemia da Covid 19: desafios do ensino remoto para docentes que ministram aulas no Ensino Fundamental Anos Finais aos discentes do Campo*; Alex Correa Pontes, Ednaldo Coelho Pereira, Gilvete de Lima Gabriel e Natiele da Silva Mendes (UERR/UFRR/UFAM), trataram da *Formação continuada entre profissionais de Educação Física na cidade de Parintins-AM: novos conhecimentos frente às demandas da pandemia de Covid-19*; Sandra do Nascimento Moura e Maristela Bortolon de Matos (UFRR/IFRR) discutiram a questão: *Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito da Universidade Federal de Roraima*; Ronize Leite das Neves e João Henrique de Mello Vieira Rocha (UFRR) debateram sobre a *Educação do Campo: as contribuições da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima no desenvolvimento local do assentamento Nova Amazônia* e, por fim, Leandro Rafael Salomão Aquino e João Paulino da Silva Neto (UFRR) trataram sobre os *Saberes amazônicos nos relatórios de estágios de 2016 e 2017 do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima*.





**DA COMUNIDADE À UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DOS  
DISCENTES INDÍGENAS NO CURSO DE DIREITO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**

FROM THE COMMUNITY TO THE UNIVERSITY: THE CHALLENGES OF  
INDIGENOUS STUDENTS IN THE COURSE OF LAW AT THE FEDERAL  
UNIVERSITY OF RORAIMA

MOURA, Sandra do Nascimento/UFRR<sup>1</sup>

sandra.moura@ufr.br

MATOS, Maristela Bortolon/IFRR<sup>2</sup>

maristela@ifrr.edu.br

**Resumo:** Este artigo aborda a educação indígena na educação superior no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tem como objetivo compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem nesse novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não indígena. Para isso, o presente texto apresenta a metodologia quanti-qualitativa realizada por meio de análise documental e de conteúdo, como também de rodas de conversas com indígenas estudantes do curso. Como resultados, apresenta-se um levantamento de ingresso de discentes indígenas, no período de 2011 a 2019, bem como todos os auxílios ofertados pela instituição. A instituição vem promovendo o ingresso de indígenas de forma eficaz e também propicia a sua permanência, através de diversas formas de ajuda financeira. Quanto às dificuldades reveladas no estudo, identificou-se que as mais recorrentes e que levam aos abandonos são as de ordem financeira, linguagem, informática e preconceito.

**Palavras-chave:** Discentes Indígenas. Ensino Superior em Direito. Universidade Federal de Roraima.

**Abstract:** This article addresses indigenous education in higher education in the Law course at the Federal University of Roraima (UFRR). It aims to understand the challenges faced by indigenous people when they enter this new academic environment integrated by the non-indigenous majority. To this end, this text presents the quantitative and qualitative methodology carried out through documentary and content analysis, as well as conversations with indigenous students of the course. As a result, there is a survey of the entrance of indigenous students, in the period from 2011 to 2019, as well as all the aid offered by the institution. The institution has been promoting the entry of indigenous people in an effective manner and also provides for their permanence, through various forms of financial assistance. As for the difficulties revealed in the study, it was identified that the most recurrent and which lead to abandonment are those of a financial nature, language, information technology and prejudice.

**Keywords:** Indigenous Students. Higher Education in Law. Federal University of Roraima.

<sup>1</sup> Licenciada em Letras (UFRR, 2004), Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas (UNINTER, 2014), Mestre em Educação (UERR, 2020), servidora técnica-administrativa da UFRR.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. (orientadora)



## INTRODUÇÃO

Segundo o mais recente censo realizado, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há no estado de Roraima 49.637 indígenas<sup>3</sup>, os quais residem nas zonas rurais e urbanas dos municípios. Desses alguns migram para as áreas urbanas, buscando alçar novos horizontes fora da comunidade, dentre eles, a formação superior.

Atualmente, em Roraima, contamos com três instituições públicas de educação superior, a saber, Universidade Estadual de Roraima (UERR), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), sendo na última em que realizamos a pesquisa.

A instituição escolhida oferece um processo seletivo de ingresso diferenciado, tanto para cursos específicos para indígenas, ofertados pelo Instituto *Insikiran*, bem como para os demais cursos da grade regular. Em razão das diferenças dos cursos voltados para indígenas e não indígenas é que optamos pela investigação com acadêmicos matriculados num curso da grade regular por entendermos que se trata de um ambiente heterogêneo, onde estão latentes as questões interculturais, objetivando compreender os desafios enfrentados por eles ao ingressarem no curso superior de Direito na UFRR, isto é, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não indígena. A escolha se deu pelo de Direito em razão dele ser considerado um curso elitizado e um dos mais concorridos na universidade. Isso aguçou o interesse em direcionar a pesquisa a ele, a fim de investigar quais os desafios que os discentes enfrentam.

A realização da metodologia deste trabalho orientou-se pela análise documental de um levantamento das políticas públicas disponibilizadas aos indígenas (nacional e da UFRR), por meio da análise de leis e resoluções, bem como dos dados institucionais que colhemos nos departamentos responsáveis; Além disso, realizamos uma roda de conversa com os participantes para subsidiar o estudo. Dessa forma, por meio da pesquisa quanti-qualitativa e da abordagem de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), realizamos as análises e são apresentados os resultados.

## 1 POVOS INDÍGENAS: COMUNIDADES BRASILEIRAS E RORAIMENSES

Conceituar, definir, significar não é tarefa fácil, ainda mais quando se trata de seres humanos. Entretanto, precisamos partir de definições para explicitar/delimitar o objeto de estudo, como também os participantes. Sendo assim, apresentamos a definição técnica das Nações Unidas, revelada por Luciano (2006, p. 27):

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base da sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

<sup>3</sup> [https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf)



Tal definição é importante para desvelar conceitualmente o que se entende por comunidades e povos indígenas. A saber, podemos perceber que são sociedades muito antigas que já habitavam o Brasil, bem antes da chegada dos portugueses. Além disso, essas sociedades permanecem, ao longo do tempo, com suas identidades étnicas e culturais, que se diferem dos demais. Assim sendo, são indivíduos que perpetuam suas tradições de geração em geração, criando sua própria organização social.

Essa organização social própria é mais um ponto que os caracterizam como grupo que, historicamente, sempre fez parte de um grupo excluído da hegemonia conservadora, composta por brancos e com poder aquisitivo, sendo visto como não civilizado e que em nada contribuía com o país.

Essa exclusão, por parte da sociedade, acarretou a marginalização desse povo e fez que com tivesse que lutar e buscar pelos direitos de se inserir na sociedade da qual sempre fez parte, mesmo nunca tendo sido reconhecido.

### 1.1 Povos Indígenas de Roraima

Foi às margens do Rio Branco que Roraima tornou-se estado em 05/10/1988. Está situado no extremo norte do país e possui aproximadamente 224,3 km<sup>2</sup> de extensão territorial. Ele é o estado brasileiro que, em números proporcionais, possui a maior população indígena: 49.637. Dessa população, em 2020, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) apontou a existência de onze etnias divididas em 32 Terras Indígenas (TI's) regularizadas e mais duas em estudo, o que representa a demarcação de 46% do seu território.

A definição de TI encontra-se no parágrafo primeiro, do artigo 231 da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB/88 – (BRASIL, 1988):

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

As etnias existentes que residem nessas terras são: *Makuxí, Wapixana, Jaricuna, Taulipáng, Ingarikó, Waimiri Atroari, Mawayána, Yanomámi, Wai-Wai, Karafawyana e Katuena*. Elas são originárias dos povos *Karíb* e *Arawak*, os quais se deslocavam entre as diversas fronteiras que circundavam a região Norte do Brasil, as chamadas antigas Guianas:

Com a ocupação dos países europeus neste espaço amazônico, a geopolítica da ilha foi dividida em cinco Guianas: Guiana Espanhola (atualmente Venezuela), Guiana Britânica (Guyana), Guiana Holandesa (Suriname), Guiana Francesa (Departamento Ultramarino da França) e Guiana Portuguesa (Brasil, com parte do território entre os Estados do Amapá e Roraima). (OLIVEIRA; IFILL, 2011, p. 20).

Assim, geograficamente, Roraima estabeleceu-se nessa tríplice fronteira, onde



atualmente temos Venezuela, Guiana e Brasil. Os ancestrais das etnias indígenas existentes hoje em Roraima têm como procedência esses povos (*Karib* e *Arawak*), que já habitavam a região, muito antes de Roraima tornar-se Estado.

## 1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Realizamos um levantamento das legislações relativas, inicialmente, às políticas públicas regulatórias, ou seja, às leis e decretos já expedidos no Brasil.

Iniciaremos pela Lei nº 6.001/1973 (BRASIL, 1973), conhecida como *Estatuto do Índio*, que tem por finalidade regular a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Embora seja datada da década de 1970, ela ainda continua vigente até hoje, tendo sofrido algumas alterações por meio de atualizações, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), Decreto nº 1.775/96, entre outras. Nesse Estatuto estão dispostos 68 artigos que versam sobre as obrigações da União, Estados e Municípios em favor dos direitos indígenas.

A legislação seguinte que versou sobre a temática, foi a CRFB/88 que dispôs um título específico intitulado “Índios”, entretanto nele trata exclusivamente acerca de questões territoriais. Concernente à educação, trouxe poucas inovações, merecendo destaque o art. 210:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Esse parágrafo garante o direito a aulas diferenciadas com uso da língua indígena e a um processo de aprendizagem diferenciado, porém cita essa garantia apenas no ensino fundamental e não menciona educação superior indígena em nenhum artigo ao longo do texto constitucional. Tal previsão legal só surge após a edição da Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), na qual a educação superior indígena foi de fato regulamentada, em seu art. 79, que dispõe:

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Vale ressaltar que embora a LDB seja de 1996, esse artigo foi incluído apenas em 2011 quando houve a edição da Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011. A partir daí é que ficou efetivamente assegurado, pela primeira vez no país, o direito em ingressar na educação superior. Com isso, gerou uma sucessão de novas normas visando ao atendimento dessa garantia legal.

A partir desses novos apontamentos legais, as instituições superiores foram se adequando para promover o acesso em seus cursos de graduação (inicialmente, somente em licenciatura



intercultural e depois nos demais cursos de graduação) que até então, tinham pouco espaço no ambiente acadêmico, devido a ser uma classe excluída da hegemonia dominante, ou seja, da classe mais abastada da sociedade, a qual detém o poder econômico e pela qual são norteadas as questões culturais.

Assim, a tão almejada educação superior indígena começa a se tornar uma realidade. Após mais de uma década de debates, a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), conhecida como “Lei de cotas”, foi, enfim, publicada em 2012, estabelecendo a obrigatoriedade de novos critérios de distribuição de vagas para as Instituições de Ensino Superior Públicas Federais. A mais recente atualização foi em 2017, a qual teve sua redação alterada pelo Decreto nº 9.034/2017:

**II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas** e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Assim, ficou assegurado que pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas tenham vagas reservadas para o ingresso em instituições federais, de acordo com a proporção específica de cada estado.

Em maio de 2013, por meio da Portaria n.º 389/2013 – MEC (BRASIL, 2013), foi instituído o Programa de Bolsa Permanência – PBP que é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para indígenas e quilombolas. O valor é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para todos os acadêmicos, entretanto para os indígenas e quilombolas, previu-se a garantia de um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais. Sendo assim, atualmente (2019) é de R\$ 900,00 (novecentos reais) e o recurso é pago por meio de um cartão de benefício. Os objetivos do PBP são viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas, reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil, promover a democratização do acesso à educação superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

No decorrer dessa análise temporal (1973-2019) da legislação indigenista no Brasil, percebemos que há diversos direitos previstos. Ocorre que, apenas essa disposição legal não garante a efetividade. É preciso que a lei seja aplicada por meio de projetos eficazes, através da adesão e integração dos mais variados órgãos governamentais, a fim de que possam se tornar de fato realidade. Nesse percurso, foram surgindo novas demandas e com elas ações afirmativas que visam à garantia dos direitos assegurados legalmente, mas que precisam ser postos efetivamente em prática. Sendo assim, explicitaremos acerca dessas políticas.

### 1.1 Políticas públicas na UFRR

A primeira política pública ofertada pela UFRR é logo para o ingresso, no qual o candidato inscreve-se no Processo Seletivo Específico Indígena (PSEI)<sup>4</sup>. Após ser aprovado e matriculado na seleção, o aluno possui opções de políticas de assistência estudantil, disponibilizadas pela

<sup>4</sup> <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6943/pdf>



Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE).

Além do PBP, já mencionado anteriormente, a UFRR oferta outros auxílios, podendo o indígena acumulá-los, pois não há restrição de limite de renda para eles. São auxílios e bolsas em diversas áreas, tais como moradia, alimentação, transporte, cultura, etc., conforme Quadro I abaixo.

**Quadro I – Bolsas e auxílio UFRR**

<b>Bolsa/Auxílio</b>	<b>Valor (R\$)</b>	<b>Finalidade</b>
Residência universitária	-	Oferecer infraestrutura física para moradia.
Vale-moradia	Do aluguel	Pagar o valor aluguel que o aluno comprovar morar.
Vale-refeição	250,00	Custear a alimentação nas refeições diárias (almoço e jantar) nos restaurantes universitários nos <i>campus</i> Paricarana e Cauamé.
Vale-reprografia	-	Custear serviços reprográficos nos setores da UFRR.
Vale pró-atleta	Até 1.600,00	Pagar despesas em eventos esportivos, no qual o aluno represente a UFRR.
Vale pró-cultura	Até 1.600,00	Cobrir despesas em eventos artísticos e culturais.
Pró-ciência	De 400,00 a 800,00	Auxiliar na inscrição, passagem, hospedagem, alimentação e deslocamento na participação de eventos.
Auxílio emergencial	350,00	Custear por 3 meses aluno em situação de vulnerabilidade econômica.
Auxílio acessibilidade	400,00	Destinado a alunos com deficiência e vulnerabilidade econômica.
Vale-transporte	120,00	Ajudar na locomoção do estudante.
Pró-pedagógico	512,00	Adquirir materiais pedagógicos para atividades acadêmica-científicas.
Pró-acadêmico	535,00	Atuar na área de ensino, pesquisa e extensão.
Bolsa SIAPE	787,98	Estagiar nos setores administrativos da UFRR.
Monitoria	400,00	Oferecer monitoria em disciplinas dos cursos.

**Fonte:** A autora, 2020.

Além desses, há também programas e projetos de extensão devolvidos pelo Instituto *Insikiran* que têm como público alvo os indígenas. Na investigação identificamos alguns: programa de *Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana*, *Insikiran Anna Eserenka*, *Feira Intercultural do Instituto Insikiran*, *Programa Indígena: Gestão em Saúde e Meio Ambiente*, *1º Mestre Culinário Intercultural Indígena*, *Pré-Vestibular Indígena*, *IV Semana dos Povos*.

Após esse levantamento das políticas estudantis (bolsas, auxílios e programas),



recolhemos dados institucionais com quantitativos, baseados em julho de 2019, e constatamos que na UFRR são beneficiários do PBP 548 (quinhentos e quarenta e oito) indígenas, conforme informações da Diretoria de Extensão (DIREX). Desses, nove são do curso de Direito. Além do PBP, há ainda 215 (duzentos e quinze) discentes indígenas que também recebem outros auxílios e bolsas, descritas acima. Desses, há somente 01 aluno de Direito que é beneficiário, recebendo o auxílio alimentação.

Através desses índices, pudemos perceber que as políticas públicas voltadas para os indígenas na UFRR estão em plena vigência e são válidas. Entretanto, o número de contemplados matriculados no curso objeto do presente estudo é bem ínfimo.

## 1.2 O curso de graduação bacharelado em Direito

As primeiras faculdades de Direito datam de 1827, em São Paulo e Recife, e desempenham um papel importante na qualificação profissional para o quadro da administração e da política do Brasil. Ele era o mais concorrido na época, como nos revela Romanelli (2006, p.40):

Para se ter uma ideia da predominância do ensino jurídico sobre os demais ramos, assinala-se que em 1864 nas duas Faculdades de Direito, estavam matriculados 826 alunos, contra 294 em Medicina, 154 em Engenharia (Escola Central) e 109 na Escola Militar e de Aplicação.

Assim, podemos perceber que, desde o início de sua instituição no Brasil, esse curso sempre foi muito concorrido, o que ao longo do tempo se consolidou como uma área de estudo sempre muito disputada e elitizada, sendo que quem conseguia acesso a seu estudo era a classe mais privilegiada.

Em Roraima, a primeira instituição a oferecer o curso de graduação Bacharelado em Direito foi a UFRR, o qual foi criado pela Resolução nº 25/1991-CUni (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 1991) sendo, portanto, um dos cursos pioneiros da instituição que iniciou suas atividades em 1988. Ele atende de modo especial a uma demanda social local, por meio da oferta de vaga na área jurídica à comunidade roraimense. Tem como modalidade de ensino as aulas presenciais, nos turnos vespertino e noturno, cujo tempo de duração varia de 10 semestres (mínimo) a 16 semestres (máximo). A nota cinco no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), pontuação máxima a ser atingida na avaliação, revela o prestígio, excelência e qualidade do curso no cenário nacional.

No decorrer dos 28 anos de criação do curso de Direito, 692 pessoas já se formaram na área, segundo dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA). E em 2019, possuía 260 discentes regularmente matriculados. Nesse ínterim, o curso procurou moldar o seu currículo às características e à vocação natural do estado e da região amazônica, dando ênfase para ramos como direito ambiental, direito agrário, direito internacional, bem como para a temática do direito amazônico, em especial, o direito indígena. Nessa esteira, o curso também buscou aprimorar a vocação latente na formação dos povos locais, que têm buscado profissionalização superior na área do direito, para isso passaram a ser reservadas vagas extras específicas, por meio do PSEI, a partir de 2011, por meio do Edital nº. 024/2011-





CPV. Ao longo desses oito anos do curso de Direito no PSEI, 45 (quarenta e cinco) vagas foram disponibilizadas, conforme informações constantes no site da Comissão Permanente de Vestibular.

Abaixo apresentamos um panorama, de 2011 a 2019, das vagas ofertadas.

**Quadro II** - Oferta de vagas no PSEI do curso de Direito (2011-2019)

Edital de seleção com data de publicação	Ano de Ingresso	Quantidade de vagas ofertadas	Candidatos aprovados	Alunos matriculados	Alunos formados
Edital n.º 018/10-CPV (14/05/2010)	2011	05	05	04	-
Edital n.º 024/11-CPV (04/03/2011)	2012	05	05	05	-
Edital n.º 023/12-CPV (07/05/2012)	2013	05	05	05	-
Edital n.º 051/2013-CPV (03/06/2013)	2014	05	05	05	-
Edital n.º 034/14-CPV (10/03/2014)	2015	05	05	04	-
Edital n.º 028/15-CPV (10/03/2015)	2016	05	05	05	01
Edital n.º 035/16-CPV (18/03/2016)	2017	05	05	05	01
Edital n.º 031/17-CPV (18/06/2017)	2018	05	05	05	-
Edital n.º 020/2018-CPV (11/05/2018)	2019	05	05	05	-
TOTAL DE VAGAS		45	45	43	02

**Fonte:** A autora, 2020, elaborado a partir dos sites [www.ufrr.br/cpv](http://www.ufrr.br/cpv) e [www.ufrr.br/derca](http://www.ufrr.br/derca).

Por meio da análise do Quadro II, percebemos que, como os primeiros acadêmicos ingressaram em 2011, e a duração do curso de Direito é de cinco anos, logo era para haver 04 formados em 2016 e mais 05 em 2017. Entretanto, só houve 01 formando em 2016 e mais 01 em 2017. Tal estatística nos remete a refletir sobre as causas que levam a ocorrer esse fato.

Assim, dos 43 indígenas que se matricularam de 2011-2019, apenas 02 concluíram o curso, além disso, no início de 2019, só havia 17 matrículas ativas. Logo, os demais desistiram, trancaram, ou foram jubilados. Esse número que retrata a evasão é bastante expressivo, considerando o PPC-Direito, o tempo de curso varia de 10 semestres (mínimo) a 16 semestres (máximo), isto é, 5 a 8 anos. Desconsideramos os ingressantes de 2015, uma vez que completam 5 anos de curso em 2020, porém os semestres 2020.1 e 2020.2 foram inicialmente suspensos e apenas voltaram em sistema remoto em setembro. Então, só completarão os 5 anos em 2021,



quando se encerrarão os 2 semestres de 2020.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS, ANÁLISES E RESULTADOS

O estudo foi realizado por meio da associação da pesquisa quantitativa e qualitativa por entendermos que a associação de ambas foi adequada por haver uma maior interação dos dados e, conseqüentemente, propiciar uma melhor análise com vista a alcançar os resultados.

Assim sendo, a pesquisa ocorreu por meio da análise de índices institucionais (quantitativa), como também roda de conversa (qualitativa) realizada com os indígenas matriculados no curso de Direito.

A roda de conversa foi escolhida por ser um método que consiste na participação coletiva propiciando um debate em que é possível dialogar com os participantes, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões acerca das práticas educativas.

Dos 17 acadêmicos indígenas do curso de Direito com matrícula ativa, até o início de 2019, 06 participaram das conversas, aqui nomeados de Participantes (de 1 a 6), a fim de resguardar a identidade.

Assim, a pesquisa foi conduzida, por meio das rodas de conversa, as quais foram gravadas pelo aplicativo *Zoom*, uma vez que após a finalização, iniciamos o processo de transcrição das respostas de cada participante, de forma individual (cada participante em um formulário próprio), uma vez que “cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos...” (BARDIN, 2016, p. 94).

A partir dos dados coletados, organizados e analisados, iniciamos a criação de quadros/tabelas, a fim de visualizarmos melhor o cenário e traçar o perfil do aluno. As primeiras características reveladas foram sintetizadas e descritas no quadro II. Vale ressaltar que o quadro é um resumo que contempla as características da maioria dos participantes, ou seja, ele foi criado a partir do quantitativo maior, e não da unanimidade.

Quadro III – Perfil do Aluno

Etnia	Faixa etária	Gênero	Moradia	Língua	Identidade
Macuxi e wapixana	29 a 50 anos	Masculino	Boa Vista	Não falantes	Todos

Fonte: A autora, 2020.

Ao final dessa primeira análise, podemos, em síntese, expor que, a maioria, possui idade superior a 29 anos e pertencem às etnias *Macuxi* e *Wapichana*. Dos 17 estudantes, a maior parte é do sexo masculino, residente em Boa Vista, não é falante da sua língua materna e se autoidentifica indígena. Acerca do perfil traçado foi possível inferir que eles buscam cursar Direito já na fase da vida mais adulta e não logo ao término do ensino médio. Tal fato, pode se dar pelo amadurecimento e certeza do que realmente buscam, e também pela maior estabilidade que a idade adulta traz. No tocante às etnias majoritárias, dá-se em razão por serem as duas maiores



em termos de quantidade populacional no estado, juntas totalizam 43.044, correspondendo a um percentual de 86% do total de indígenas residentes em Roraima. Outro fator relevante é que a localização das comunidades em que habitam seus povos tem fácil acesso à capital Boa Vista, o que facilitaria esse contato com a área urbana e, propiciaria a vinda em maior número para estudar na universidade. Outras etnias já não possuem essas características, têm uma população menor e suas comunidades localizam-se em perímetros distantes e de difícil acesso.

Relacionando o levantamento das políticas públicas apresentadas anteriormente, com as rodas de conversas obtivemos o quadro abaixo com o quantitativo dos participantes que recebem ou não algum auxílio financeiro da instituição:

**Quadro IV – Bolsas e auxílios financeiros**

Recebimento de bolsa	Quantidade
Recebem Bolsa Permanência	4
Não recebe atualmente Bolsa Permanência	1
Nunca recebeu a Bolsa Permanência	1
Recebe outra bolsa/auxílio	0
<b>Total</b>	<b>6</b>

Fonte: A autora, 2020

Por meio das conversas, detectamos que a maioria recebe a Bolsa Permanência e que ela auxilia na renda, porém não é suficiente e, por isso, precisam buscar outras formas de sustento:

Consegui fazer o cadastro e consegui ser aprovada para receber a Bolsa Permanência do MEC. [...] **meus pais me ajudam muito** que estão apostando nisso. Eu tenho 2 filhos aí a despesa é maior. Então, **meus pais estão sendo os dois grandes patrocinadores** nesse projeto (risos). (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Nessa fala fica evidente que a bolsa é uma ajuda válida. Ocorre que, todos eles necessitam de complementação de renda, seja com apoio da família, emprego ou com outras atividades remuneradas. E isso interfere no rendimento acadêmico, já que trabalhar e estudar, ao mesmo tempo, acaba prejudicando-os.

Com o intuito de desvelar as relações aluno-aluno, professor-aluno, indígena-não indígena, no curso, destacamos os trechos abaixo:

É um curso muito puxado... Você tem que se dedicar mesmo para acompanhar, isso me surpreendeu e **os estudos são muito individuais**. [...] As pessoas estudam **muito por si só, não se ajudam entre si**. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Na questão **da coletividade** que há entre os indígenas **eu senti falta** disso na primeira faculdade na primeira graduação, então quando eu entrei aqui no direito eu já sabia o que me esperava. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Observamos que todos indicam que de fato é um curso complexo, que exige muita leitura, estudo e dedicação, para conseguir êxito. Outro fator que identificamos que pode



interferir nas relações é a questão do individualismo, presente em várias conversas. Entre os discentes indígenas a falta da coletividade é um fator de destaque. Essa característica eles trazem culturalmente, em virtude da forma de organização social de suas comunidades.

Finalmente, abordaremos “Quais os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de Direito na UFRR, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não indígena?”

Para analisar os desafios, utilizaremos as categorias “alimentação”, “informática”, “língua”, “financeiro/trabalho” e “preconceito” que foram as mais citadas nas rodas de conversas.

Alimentação apareceu em várias falas dos participantes como sendo uma das dificuldades de adaptação na capital, como também uma questão de preconceito, pelo não respeito aos hábitos alimentares:

Não sei se o participante 3 já comeu rã. A gente já comeu **rã, calango, macaco... a fome é que manda, Sandra, é a fome que manda.** [...] Eu não aguento passar o dia todinho comendo salgadinho e refrigerante, eu quero **comer peixe, quero comer paca, cotia, anta, eu quero uma caçada uma carne de sol**, essas coisas, entendeu? E quando você fala as pessoas te **olham diferente**, então foi algo que eu aprendi a não expor muito, porque realmente para quem não conhece acaba te **julgando** também. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

No quesito alimentação, fica claro que a oferta e o tipo da comida na comunidade são bem diferentes da capital. Eles preferem comer carne de caça a alimentos industrializados, como salgadinhos e refrigerantes. Porém, os fragmentos destacados revelam certa inibição em externar tal preferência “não pode dizer que já comeu jacaré, senão vai ser preso” e “eu aprendi a não expor muito... acaba te julgando”. Nesse trecho percebemos que eles se retraem enquanto a demonstrar seus gostos alimentares na cidade, pois sabem que as pessoas não vão entender e ainda vão julgar.

Na categoria “informática”, que engloba as diversas tecnologias que atualmente são imprescindíveis na educação superior, detectamos outra grande dificuldade com a qual eles se deparam na universidade.

Nós não temos as ferramentas que o pessoal daqui tem que é o **mundo virtual, digital, informatizado. Nós não temos lá.** [...] Eu nunca tinha feito um curso de informática, **não tinha acesso a essas tecnologias** que hoje tem na universidade, né? Pra (sic) mim a maior dificuldade foi essa. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

“O mundo virtual” como se refere o Participante 5 às tecnologias que hoje o estudante precisa ter acesso para poder estudar, não está ao alcance dos indígenas. Esse alcance se dá tanto pela questão econômica, pois é preciso ter equipamentos (computador, *tablet*, celular, impressora...), acesso à internet de qualidade, como também pelo manuseio dessas ferramentas. Essa realidade encontra-se bem distante, haja vista que não tiveram contato com tais ferramentas na comunidade. Com isso, torna-se, assim, mais um desafio a ser superado.

A categoria “língua” será analisada sob o ponto de vista da dificuldade que ela gera, fazendo-se presente na vida acadêmica.



**A gente não aprendeu falar**, isso que é a verdade, a língua portuguesa. [...] Então, eu acho que é a **língua**, o **comportamento**, a **timidez**, tudo isso influencia. Em geral, você pegando, é a **linguagem** mesmo. Você está se informando todo tempo, lendo novas palavras pra (sic) poder tá junto e tá **inserido** dentro do ambiente que é esperado, que é do direito. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Nesse depoimento percebemos que a linguagem, ou seja, a forma de falar do indígena tem suas particularidades. Diante disso, eles precisam alcançar o linguajar mais culto/formal, a fim de se inserirem no curso, e de certa forma, serem aceitos. O Participante 6 descreve que a sua timidez também é um desafio a ser vencido, juntamente com a língua.

Na sociedade o preconceito ainda está, infelizmente, presente no dia a dia dos grupos minoritários, sejam negros, pardos, indígenas, deficientes, homossexuais, imigrantes, etc. Essa discriminação ocorre nos mais diversos ambientes, às vezes, de forma sutil; outras, mais direta. E isso não seria diferente no espaço acadêmico, segundo os excertos:

Principalmente no Direito, que são pessoas da **elite** que tem mais dinheiro, então, a gente sente tanto econômica, quanto **preconceito**, quanto tudo, entendeu? Até quando dividem pra fazer trabalho “Ah não, fazer com caboco não dá!”. É assim que tratam. [...]. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Em síntese, acerca das categorias discutidas é difícil elencar os desafios por uma ordem de importância ou quantidade de correspondências, haja vista que são questões muito pessoais que variam de acordo com o grau de valor que cada um dá.

É notório que o preconceito foi o desafio mais presente nas conversas obtidas, pois perpassa por todas as outras categorias, isto é, preconceito alimentar, preconceito linguístico, preconceito pelas cotas, etc.

Como dito anteriormente, é complexo mensurar e hierarquizar os desafios, pois individualmente eles possuem importâncias muito particulares. Mesmo assim, pelas conversas realizadas, podemos inferir que o aspecto econômico-financeiro é o problema mais relatado e apontado como causa de abandonos e dificuldades gerais na vida acadêmica.

Após os apontamentos de todas as problemáticas enfrentadas, sugerimos aos acadêmicos a proposição de ideias que pudessem viabilizar melhorias na instituição e, conseqüentemente, no curso de Direito. Assim sendo, surgiram as seguintes: reserva de vagas para os programas de bolsas da universidade, criação de núcleos de apoio aos indígenas na universidade, um acompanhamento mais aproximado entre a instituição e os acadêmicos do PSEI, um engajamento maior por parte dos alunos, para que possam reivindicar as melhorias que almejam e criação de um PIC voltado para temáticas indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de Direito na UFRR, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não indígena.



Isso posto, por meio dos procedimentos metodológicos definidos previamente, pudemos concretizar a pesquisa, de modo que com os dados estatísticos, associados às rodas de conversas dos participantes foi possível uma compreensão maior desse universo ao qual tivemos que nos inserir profundamente, pois sem a imersão não seria possível apreender a abrangência da temática.

A consolidação de todos os documentos coletados permitiu extrairmos as informações mais relevantes e assim fazermos as inferências necessárias na análise do fenômeno, que é a educação indígena na educação superior.

Todas as colocações dos participantes foram primordiais para confrontarmos com os dados institucionais e as legislações, e podermos perceber que a educação superior pública em Roraima ainda é bem distante da realidade dos indígenas. Por mais que a UFRR, através do PSEI, promova o ingresso, ainda caímos no grande gargalo educacional: a permanência. Por meio dos números, percebemos que a quantidade de abandono e retenção é bem elevada. Além disso, a Bolsa Permanência é insuficiente para mantê-los na cidade. Com as conversas, avaliamos que isso ocorre pela questão da moradia, alimentação, transporte e gastos no geral, pois aqui precisam pagar aluguel, locomover-se, alimentar-se, etc. Ao passo que na comunidade não têm todas essas despesas, porquanto possuem casa própria e a alimentação é basicamente de subsistência e vem de grande parte do cultivo e da caça.

Através das estatísticas examinadas, averiguamos que os números revelados apontam para o problema “quais os desafios dos discentes indígenas?” Ora, embora o ingresso na educação superior para seja oportunizado pela UFRR, de forma institucionalizada, específica e com várias políticas públicas, o seu êxito não está convalidado. Haja vista que, como nos mostram os indicadores, foram poucos que efetivamente conseguiram concluir o curso de Direito (apenas 02 dos 43 que ingressaram).

Após perpassar por essas reflexões, pudemos também apontar caminhos, sugerindo propostas, com vistas a melhorar as problemáticas apresentadas, tais como: reserva de vagas para indígenas nos programas de bolsas, criação de um PIC específico, núcleo ou centro, etc.

Ao final, ficam os ensinamentos, apreendidos por meio da escuta, da observação e da interação com a temática e os participantes. Dessa forma, pudemos voltar o olhar não só para a pesquisa acadêmica, mas principalmente para as histórias de vida que se apresentavam. Conhecer a cultura, legislação, realidade, educação e vivência dos indígenas na prática permitiu-nos, de certa forma, colocarmo-nos naquele local de fala deles e imaginar o quão difícil é estar matriculado em uma universidade, longe da sua comunidade e família, enfrentando dificuldades financeiras, de adaptação e até preconceito.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 6.001/1973**. Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 19 de maio de 1973.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.



\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711/2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 29 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 389/2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 09 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **IBGE.** Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação.** Brasília-DF. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.** Brasília-DF Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm). Acesso em: 24 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.** Brasília – DF Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm) Acesso em: 09 dez. 2019.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena.** Disponível em: [www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena](http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena). Acesso em: 17 jan. 2018.

LUCIANO, G. S. **O ÍNDIO BRASILEIRO:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Laced, 2006.

MOURA, S. N.; BORTOLON, M. O Processo Seletivo Específico para Indígenas (PSEI) na Universidade Federal de Roraima. **Revista Nuances: estudos sobre Educação,** São Paulo, v. 30, n.1, p.299-311, março-dez. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.32930/nuances.v30i1.6943>. Acesso em: 09 set. 2021.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução nº 25/1991-CUni.** Cria cursos de licenciatura e bacharelado e dá outras providências. 26 de novembro de 1991.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 24/2011-CPV.** Estabelece normas do processo seletivo específico para ingresso de indígenas – PSEI nos cursos de graduação da UFRR em 2011.2. e 2012.1. 04 de março de 2011.



## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE RORAIMA PARA INTERCULTURALIDADE

### INTERCULTURAL EDUCATION: THE CONTINUING EDUCATION OF RORAIMA TEACHERS FOR INTERCULTURALITY

DAMASCENA, Maria Janilda da Silva/CEFORR<sup>1</sup>

mariajsd@outlook.com

**Resumo:** O artigo aborda a necessidade de formação continuada de professores em Roraima, frente a educação intercultural que perpassa a escola contemporânea. No advento da globalização emerge o deslocamento migratório, motivado por fatores econômicos, políticos ou sociais. Em relação à educação, evidencia-se questionamentos: Como compreender a importância da formação continuada e da transposição didática para os professores no contexto da diversidade cultural de Roraima? Como identificar os aspectos da interculturalidade que podem ser utilizados em sala de aula? Para responder a tais questões no cenário de Roraima, a pesquisa bibliográfica valeu-se de abordagens em artigos científicos, teses e livros. As análises teóricas sedimentam-se em Yves Chevallard (1991), Candau (2007), Hoffmann (2008), Polidoro e Stigar (2010), Pimenta e Ghedin (2012), Sá e Cortez (2012), Tardif (2014), Candau e Moreira (2014), Butlen (2015), Fleuri (2018), com esclarecimentos contundentes sobre formação continuada, transposição didática, na conjuntura da diversidade cultural e interculturalidade em sala de aula frente a desafios e possibilidades. Os resultados revelaram as principais dificuldades da escola e professores em seu trabalho diversificado, quando se busca uma educação relacionada em princípios de igualdade e respeito pela diversidade cultural. Apontou à busca de caminhos para o diálogo entre as perspectivas interculturais no processo educativo. Adicionalmente, aponta possibilidades de intervenção no cotidiano escolar, sendo esta, compreendida como ação de engajamento das práticas pedagógicas com conexão nos diversos saberes dos educandos.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural. Formação Continuada. Práticas Pedagógicas.

**Abstract:** The article addresses the need for continuing education of teachers in Roraima, facing the intercultural education that permeates contemporary schools. In the advent of globalization, migratory displacement emerges, motivated by economic, political or social factors. In relation to education, questions arise: How to understand the importance of continuing education and didactic transposition for teachers in the context of cultural diversity in Roraima? How to identify the aspects of interculturality that can be used in the classroom? In order to answer such questions in the Roraima scenario, the bibliographical research drew on approaches in scientific articles, theses and books. Theoretical analyzes are based on Yves Chevallard (1991), Candau (2007), Hoffmann (2008), Polidoro and Stigar (2010), Pimenta and Ghedin (2012), Sá and Cortez (2012), Tardif (2014), Candau and Moreira (2014), Butlen (2015), Fleuri (2018), with strong clarifications on continuing education, didactic transposition, in the context of cultural diversity and interculturality in the classroom, facing challenges and possibilities. The results revealed the main difficulties of the school and teachers in their diversified work, when looking for an education related to principles of equality and respect for cultural diversity. It

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (UERR), licenciada em Sociologia (UERR), especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (Uninter/PR). Desenvolve atividades profissionais no Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima (CEFORR).





pointed to the search for paths for dialogue between intercultural perspectives in the educational process. Additionally, it points out possibilities of intervention in the daily school life, which is understood as an action of engagement of pedagogical practices with connection in the diverse knowledge of the students.

**Keywords:** Intercultural Education. Continuing Education. Pedagogical practices.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta alguns dos desafios colocados aos professores pelas multi/interculturalidade que permeiam a escola contemporânea. Esta interculturalidade é bem evidenciada em Roraima, pois o estado é formado por migrantes vindos de várias partes do país, principalmente da região nordeste, e ainda por indígenas e imigrantes venezuelanos, guianenses e haitianos, dentre outros. Afirma-se que o lócus realizado deste trabalho é o Estado de Roraima, localizado na região Norte do Brasil, sendo que uma de suas características é o fato de ser uma tríplice fronteira. Desse modo, apresenta-se uma reflexão sobre a interculturalidade existente nas escolas do Estado e no que deve permear a formação continuada dos professores que atuam na rede da educação básica.

Percebe-se que nesse momento vivenciado, trabalhar a educação intercultural passou a ser um grande desafio aos educadores de Roraima. O professor deve ter uma prática pedagógica diversificada que envolva e integre seus conhecimento no contexto escolar. Entretanto a importância da formação continuada torna-se fundamental como uma das possibilidades que visa qualificar e ressignificar os processos educativos. Logo essa necessidade visa tomadas de decisões que vai impulsionar a busca por novos conhecimentos.

O objetivo principal do tema é discutir a necessidade de formação continuada dos professores de Roraima para a interculturalidade. Quanto ao deslocamento migratório é uma questão presente na globalização, movido do por vários fatores, sejam econômicos, políticos ou sociais. Em relação à educação, evidencia-se questionamentos: como compreender a importância da formação continuada e da transposição didática para os professores no contexto da diversidade cultural de Roraima e identificar os aspectos da interculturalidade que podem ser utilizados em sala de aula.

Desse modo, essa situação fronteiriça traz uma variedade cultural diferenciada que tem elevado com a entrada maciça de imigrantes de outros países que vivem em situação de crise socioeconômica. No que tange o âmbito educacional o Estado de Roraima, tem a obrigação de direcionar políticas educacionais para o atendimento desses alunos, sejam eles imigrantes ou não, oportunizando assim a inclusão. Porém, não se trata somente de recebê-los na instituição escolar, mas de oferecer condições de aprendizagem, de ter uma educação crítica, reflexiva, de forma a proporcionar a sua autonomia e a participação cidadã.

A motivação inicial para o estudo da pesquisa foram os desafios entre os professores que ensinam ao fazerem relação quanto a teoria e prática, transposições didáticas dos conteúdos e ações-metodológicas atuais interculturais. Para isso menciona-se alguns dos principais autores que estudaram e descreveram sobre esses temas: Hoffmann (2008), Candau (2007),



Butlen(2015), Tardif (2014), Candau e Moreira (2014), Pimenta e Ghedin (2012), Fleuri (2018), Yves Chevallard (1991), Polidoro e Stigar (2010), Sá e Cortez ( 2012), que contribuíram para esclarecer ao professor no contexto da diversidade cultural de Roraima a interculturalidade na sala de aula com embasamento para essa pesquisa.

A realização do estudo caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica. Destacando-se o levantamento bibliográfico em artigos científicos, teses e livros de autores que tratam da educação interculturalidade em uma visão globalizada, e a contribuição do Estado no atendimento educacional do aluno em sua diversidade e na formação dos professores.

Porém este artigo dividiu-se em duas partes: a primeira abordou-se a formação continuada e a transposição didática dos professores no contexto da diversidade cultural de Roraima. Na segunda, discorreu-se sobre a interculturalidade na sala de aula: desafios e possibilidades. Conclui-se o estudo da pesquisa com as considerações finais, analisando educação intercultural no mundo globalizado, observando a importância das formações continuadas aos professores para efetivação dessa educação intercultural e analisando os desafios e perspectivas para o atendimento aos diversos grupos socioculturais.

## **1. A FORMAÇÃO CONTINUADA E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL DE RORAIMA**

Aqui busca-se discutir a formação continuada no contexto da diversidade cultural de Roraima, partindo de análise feita pelo professor em relação aos perfis dos alunos encontrados nas escolas da capital do estado, considerando aos estudantes que precisam aprender, e bem como o que almejam aprender, por meio de práticas pedagógicas concebendo a transposição didática em seu sentido restrito, como um objeto do saber a ensinar. Por esse motivo a perspectiva do professor é considerar o aluno como um sujeito com diferenças culturais, linguísticas, sociais, étnicas, entre outras, a quem precisa ser proporcionada a formação de um cidadão pleno.

De tal modo, muitas ações trazem como reflexões a interculturalidade em sala de aula no ensino e na aprendizagem, a partir da diversidade cultural que o Estado de Roraima contempla seu território, quando encontramos alunos brasileiros roraimenses ou descendentes de brasileiros das diversas regiões do País, e ainda alunos venezuelanos, guianenses e haitianos, assim também, como alunos indígenas brasileiros, indígenas venezuelanos, indígenas guianenses, entre outras nacionalidades, integrados em uma mesma sala de aula.

Nesse contexto a importância da formação continuada para os professores torna-se indiscutível como uma das possibilidades para qualificar e dar um novo significado aos processos educativos, o que para Monteiro (2005, p. 153) é “(...) reconhecer a existência de saberes e fazeres pertinentes ao ato de ensinar, e a compreensão de que eles podem ser objeto de ensino/aprendizagem pelos docentes.” Assim sendo, proporciona naturalmente a cidadania e possibilita o desenvolvimento dos indivíduos.

Estudos e reflexões em relação a formação de professores, tem sido investigada sobre diversos aspectos por muito tempo, onde a convicção era que para ser professor bastava conceber os saberes que deveriam ser ensinados. Conforme Butlen (2015, p. 58) “(...) a ideia de uma formação que incluísse saberes para ensinar, a teorização das práticas e uma profissionalidade é relativamente recente, tendo em vista que a concepção dominante sobre a circulação dos



saberes no que se refere ao ensino (...).” Dessa forma, apartir das influências decorrentes das mudanças e de estudos em torno da educação e da escola, foi se constituindo a compreensão que o ofício da docência exigiria o conhecimento acerca do ambiente, dos sujeitos, e de como se ensina e se aprende.

A formação continuada apresenta conceitos que elaborados por educadores interagem falas pedagógicas, que organizam e estabelecem práticas, estabelecendo normas e regras. Com isso, na formação profissional docente, conhecimentos e atitudes são repensados reelaborando-se metodologias que atendam às necessidades do processo de ensino e aprendizagem, que segundo Tardif (2014, p.325) “ (...) são atos oriundos do exercício da atividade profissional, pelas vivências na escola em relações com alunos e outros professores, incorporando-se à experiência individual e coletiva (...).” Logo, ações como estas permitem um espaço no qual os professores discutem e questionam os diversos discursos e práticas também culturais.

Os pesquisadores, Pimenta e Ghedin (2012), propõem a formação continuada baseada numa reflexão da prática, na valorização profissional como momento de construção de conhecimento, reconhecimento das diferenças, análise e problematização da realidade vivenciada. Nesses entendimentos dos autores, a experiência constituída da prática é o caminho para buscarmos soluções para os problemas. De tal forma, que não será o suficiente para resolver a problemática, mas é uma das alternativas para que, por meio de um processo de meditação na ação, seja alcançada a efetivação do professor como pesquisador de sua prática.

Os autores Candau e Moreira (2014) enfatizam que a relação existente entre escola e diversidade cultural está presente em todo o processo educativo e evidencia a importância da construção de um currículo dotado de novas posturas, saberes, objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação, colocando essa diversidade como essência do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, quando se identifica essa interação há o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos, tornando-se favorável a construção de novas posturas e a valorização sobre a igualdade.

Contemplar a diversidade cultural para o autor Fleuri (2018, p. 46), “(...) implica em mudanças profundas na prática educativa. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas e culturas diferentes (...).” Nessa percepção, o autor retrata uma formação na diversidade cultural que valorize os diversos saberes, aliados ao ambiente educativo apropriado à manifestação das diferenças, o que contribui para um desempenho mais condizente com a educação atual.

Desta maneira, é essencial um competente ensino que estruture indivíduos conscientes de seus papéis não só em relação à sua comunidade, mas também em relação à sociedade em geral. Por conseguinte, é preciso que os professores estejam conscientes de suas responsabilidades para a formação de todo o aluno, considerando as questões de interculturalidade no desenvolvimento de sua prática e no respeito às diferentes realidades vivenciadas por cada um.

Nesses aspectos, o ensino deve começar a valorizar os hábitos, costumes, particularidades culturais, saberes, modelos de organização, projetos futuros, entre outros. Esses conhecimentos têm que ser discutidos com os alunos de forma dinâmica e prazerosa. E isso perpassa pelas inovações metodológicas que favoreçam o aprendizado. Com isso, tratando da diversidade do aluno imigrante no Estado de Roraima, os aspectos interculturais que envolvem o ensino



e a aprendizagem necessita ser considerados, por parte do professor, como responsável pela mediação do conhecimento e por parte dos alunos como direcionamento da atenção dos facilitadores da educação.

A educação na diversidade intercultural coloca muitos desafios atualmente nas escolas, ao professor e a seu trabalho, isso percebendo principalmente nas escolas municipais e estaduais de Roraima. No entanto, esses desafios expostos, podem considerar as especificidades das propostas educacionais ocorrer o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é fundamental que a atuação do docente represente situações complexas e diversificadas, o que não significa para Imbernón (2004, p. 14), apenas a “(...) transmissão do conhecimento ou transformação do conhecimento comum (...)” Por isso, se faz necessário formações que capacitem o professor a desenvolver práticas de forma a atender as diversas culturas abrangendo o ambiente educacional.

A escola nas suas principais funções tem o papel fundamental da transmissão de conhecimentos, sendo que essa compreensão de ensino, é resultado da obtenção de saberes que foram adquiridos historicamente. Todavia, o autor Yves Chevallard (1991), ressalta que uma transposição didática se dar como uma trajetória considerada essencial do ponto de vista pedagógico e social a um conhecimento que possa ser ensinado e aprendido. Logo, parte dessa transposição didática, já se encontra efetivada antes da interferência do professor, podendo ser compreendida como um conjunto de ações cuja finalidade é transformar um saber científico em saber ensinável.

Segundo os autores Polidoro e Stigar (2010), “ (...) tal passagem, entretanto, não deve ser compreendida como a transposição do saber no sentido restrito do termo: apenas uma mudança de lugar. Supõe-se essa passagem como um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar”. Em suma, a transposição didática passa a ser uma prática pedagógica para que se possa analisar a mudança do saber sábio, aquele que os cientistas descobrem, para o saber a ensinar que está nos livros didáticos, e estes ao saber ensinado, aquele que realmente acontece em sala de aula com a aprendizagem.

Portanto, a transposição didática é responsável pelas transformações nas quais devem passar os saberes para se tornarem ensináveis, sendo essencial organizar conteúdos e trabalhá-los na perspectiva de contribuir na construção do conhecimento. Porém, destacando o desenvolvimento das habilidades pedagógicas se requerem do docente a necessidade de estudar, preparar-se, pesquisar e envolver-se com outros profissionais integrando novos saberes. Enfim, é preciso um esforço de todos os envolvidos no sistema educacional para que o professor possa desenvolver práticas pedagógicas interculturais.

### **1.1 A interculturalidade na sala de aula: desafios e possibilidades**

Este item aborda sobre estudos relacionados a interculturalidade no ambiente escolar, que devem ser sempre atualizados, visto que o cenário cultural e histórico está em constante mudança. Tal situação se evidencia nas escolas de Roraima. Em geral, o professor tem dificuldade de lidar com situações que envolvam as relações interculturais, tanto por sua formação como por sua prática. Pois isso certos desafios devem ser visto como algo a ser aperfeiçoado, por melhor que sejam os resultados e verificar quais pontos podem ser reavaliados.



Nos dias atuais, falar sobre a educação intercultural é uma necessidade para a sociedade que a cada dia envolve mais seu caráter multicultural. De acordo com Candau (2011, p. 241), os “(...) diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos(...)”, inserindo nesse contexto o ambiente da escola. Ou seja, nessas escolas estão presentes debates sobre questões étnicas, raciais, gênero e etc., que afetam o cotidiano dessas instituições e o trabalho dos professores.

É fundamental que se inicie no ambiente escolar, exposição sobre as práticas pedagógicas interculturais, e de espaços que integrem temas que contemplem preocupações, conflitos, buscas de argumentações relacionadas às diferenças culturais. Nesse intuito, Fleuri (2018, p. 37), destaca que “(...) o foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos.” Por isso, questões sobre noções da educação intercultural só é possível quando há comprometimento de práticas pedagógicas que valorize o diálogo entre as perspectivas culturais no processo educativo.

Percebe-se as mudanças da atuação das práticas pedagógicas dos professores na educação intercultural deram um novo sentido para a escola, onde o professor desempenha de forma diversificada seu trabalho. No entanto, a interculturalidade na educação surge como desafios à propostas pedagógicas que buscam desenvolver e preservar as identidades culturais, objetivando propiciar a troca de experiências, e o enriquecimento mútuo. Segundo Sacavino (2012, p. 2), o principal ponto é “(...) a construção de uma perspectiva intercultural capaz de mobilizar práticas educativas que visem uma educação crítica tendo como horizonte a reinvenção da escola”. Nesse sentido, a escola apresenta como possibilidade de intervenção, o engajamento entre os diversos saberes.

Estudiosos defendem que, para a educação intercultural possa ocorrer, é primordial o professor vivenciar e pensar sobre a diversidade dos diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais etc. Neste aspecto, Candau (2009), em seus argumentos estabelece:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAUI, 2009, p.170).

Analisando que a função da escola não deve ser apenas o de transmitir determinados conhecimentos, mas também, de se comprometer com atitudes que gerem a produção de novos sentidos aos saberes dos diferentes grupos culturais, vale ressaltar que as discussões possam favorecer a busca e lutas por melhores condições de vida e justiça social, devem ser o elo direcionador da educação que se pretende alcançar nos dias atuais.

Nessa relação de saberes, torna-se fundamental no novo perfil de alunos, conceber a aprendizagem como um processo inter/trans/multidisciplinar, eficiente e executável ao acesso



de conhecimentos em todas as suas possibilidades e áreas afins. Sendo que nesse cenário, o professor e aluno devem estar preparados para todos os desafios e possibilidades. Candau (2011, p. 253), reflete que “(...) a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, ‘está no chão da escola’”. Desse modo, a problematização de ensino passa a constituir-se numa importante possibilidade de acesso à aprendizagem.

Com isso, é indispensável que o professor assuma uma postura positiva em torno das mudanças dentro do espaço escolar assumindo o compromisso com a formação dos educandos, colocando em práticas conceitos de competências, contextualização e interdisciplinaridade, como ainda, trabalhar projetos que possibilitem aprendizados que motivem atender às necessidades da realidade atual do aluno em sua diversidade, permitindo assim o desenvolvimento e sua autonomia.

Certamente ocorre nos discentes o envolvimento da valorização de sentimentos culturais, dentro e fora da sala de aula, a importância ao respeito aos diferentes costumes, mostrando que não existe uma melhor ou mais cultura desenvolvida que a outra e o que aluno imigrante tem suas características diferenciadas sendo elas: culturais, linguísticas e sociais.

Para que essa função se efetive na prática, Kramer (1989), afirma:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. (KRAMER, 1989, p. 19)

É nesse sentido que consiste os desafios da interferência do papel do professor na prática educacional, através de suas orientações, intervenções e mediações, provocando nos alunos uma aprendizagem significativa, promovendo saberes que contribuam no conhecimento do aluno inserido na rede de ensino e na eliminação de qualquer tratamento preconceituoso.

Desse modo, é importante salientar que a aprendizagem intercultural prevê conhecimentos diferenciados, estímulos, recursos didáticos, interesses, criatividade, socializações, inovações, entre outros fatores relevantes, para que professor e aluno, mediados pelo mesmo sentido do planejamento, construam possibilidades de compreensão e de acesso ao entendimento.

Convém se abordar que os desafios e possibilidades colocados por uma proposta de educação intercultural, que considere as especificidades dos contextos, onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, devem mostrar a importância de uma formação continuada que prepare o professor a direcionar sua prática de forma a atender as diversas culturas que se permeiam no espaço escolar. Partindo desse pressuposto, Sá e Cortez (2012, p. 7), complementam que “entre alunos/as e educadores/as, possa se estabelecer o diálogo intercultural tendo em vista uma educação inclusiva e democrática.” O que torna-se preciso, um esforço conjunto de todos os envolvidos no campo educacional, afim de que o professor possa desenvolver práticas significativas e interculturais.

Portanto, a importância da didática intercultural no processo de ensino e aprendizagem, contribui com a clareza de idéias, acompanhada da necessidade de socialização com os diversos



personagens na escola, não como meio de melhorar o ensino e aprendizagem mas com a valorização da diversidade cultural. Conforme afirmam Sá e Cortez (2012, p. 2), “o entendimento e discussão de saberes multi/ interculturais ao cotidiano educativo faz-se indispensável e coloca-se como um dos desafios contemporâneos ao trabalho docente”. Dessa forma, a educação intercultural deve ser vista como uma prática social relacionada profundamente com as diferentes dinâmicas da comunidade escolar.

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa tem abordagem qualitativa e ocorreu de maneira bibliográfica. Ela descreve os resultados das leituras, reflexões e discussões no âmbito dos diversos desafios e impactos ocasionados pela educação intercultural, que conforme Ivenicki e Canen (2016, p. 11), “(...) é a pesquisa que tem enfoque na interpretação e compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos...”, lembrando que os sujeitos em questão nesta pesquisa são os professores. Onde se dará também, uma pesquisa participante, que ainda segundo Ivenicki e Canen (2016), é o que acontece quando o pesquisador convive com os indivíduos pesquisados sendo de extrema relevância na formação inicial de pesquisadores.

Para realizar este estudo, adotou-se a metodologia com procedimentos de revisões bibliográficas utilizando-se de artigos científicos, teses e livros. Os autores foram selecionados a partir de estudos e pesquisas em relação aos assuntos objetivando compreender como acontece a formação continuada com professores e o trabalho docente com alunos nas escolas estaduais em Boa Vista/RR. Nessa direção, avaliou-se a diversidade de aspectos interculturais que envolvem o ensino e a aprendizagem dos alunos imigrantes no contexto intercultural, como também, os diversos recursos metodológicos que podem ser adotados no ensino para o ensino de alunos.

O lócus escolhido para este trabalho foi o Estado de Roraima, localizado na região Norte, e uma de suas marcantes características é o fato de ter uma Tríplice Fronteira, formada pela República Federativa do Brasil (Brasil/BR), República Bolivariana da Venezuela (Venezuela/VE) e República Cooperativista da Guiana (Guiana/GY). Logo, se obteve como assunto discutir o tema para a necessidade de formação continuada dos professores de Roraima para a interculturalidade, a diversidade cultural no Estado e nas escolas. E nesse sentido, se deu devido ao deslocamento migratório a uma questão presente na globalização, movido por vários fatores, como econômicos, políticos ou sociais. Ou seja, a educação intercultural no ambiente escolar é uma das temáticas mais vivenciadas e recorrente atualmente no Estado de Roraima.

Diante disso, a metodologia da abordagem qualitativa nesse estudo, trilha os caminhos da investigação bibliográfica. Que segundo Lima e Mioto (2007: 45), a pesquisa bibliográfica “[...] vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente...” Nesse entendimento, o autor julga que a pesquisa bibliográfica pressupõe um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, com foco no objeto de estudo, podendo não ser ocasional, pois, esse tipo de pesquisa exige vigilância na teoria do conhecimento, na observação e atenção na escolha e desdobramento dos procedimentos metodológicos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a educação em seu contexto intercultural, é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, e da própria sociedade. Perante a grande diversidade, faz-se necessário que pessoas e grupos de diferentes culturas se relacionem para o desenvolvimento e evolução da população. Desse modo, a educação é uma importante contribuição para que seja possível uma mudança que discuta as diferenças culturais, levando-se em conta o reconhecimento da legalidade das distintas culturas. De fato, é indispensável haver, no âmbito escolar, espaço para debates e estudos de temas que envolvam questões interculturais, uma vez que as diferenças, muitas vezes, geram tensões e conflitos.

Para tanto, a perspectiva da educação intercultural apresenta complexidade que nos convida a repensar sobre os diferentes aspectos da cultura escolar e do sistema de ensino. Entretanto, para enfrentar esses desafios e suas possibilidades, tanto a instituição escolar, como o sistema geral de ensino, deverão contribuir no fortalecimento do trabalho do professor com suas práticas pedagógicas viabilizando o processo de construção do ensino e aprendizagem do nosso aluno sobre a diversidade cultural.

Nesse sentido, o desafio da escola supõe um trabalho com a diversidade cultural, ou seja, uma entidade educacional que se pretenda a atuar de forma ativa com a heterogeneidade, e que caminhe na perspectiva do diálogo, considerando relevante o outro, que reconheça e valorize o diferente. No entanto, para enfrentar essas incitações, assim como no ambiente escolar, instituição considerada social e local de trabalho do professor, como o próprio educador ao realizar seu trabalho, deverão fortalecer entendimentos no sentido de viabilizar a compreensão no processo de construção dessas diferenças dentro da diversidade presentes nas sociedades.

Portanto, a contribuição da pesquisa, na perspectiva da interculturalidade, deve ser o apoio que possibilitará ao professor em sua formação continuada, compreendendo como a diversidade cultural devem ser trabalhadas em sala de aula, tendo em vista a questão multiétnica existente nas escolas de Roraima. Esse processo formativo deverá transpor uma qualificação teórico metodológica que beneficie e enriqueça o diálogo intercultural relacionado a realidade sociocultural. A formação continuada do professor, nessa perspectiva, poderá propiciar um olhar mais atento a essa diversidade, pois o reconhecimento das diferenças estimula as indagações, as propostas e os procedimentos que vão determinar suas práticas docentes.

## REFERÊNCIAS

BUTLEN, M. Presença da profissão na formação de professores. In: GATTI, B. A. (et. Al.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CANDAU, V. M. F. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a, p. 23-41.





CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, V. M. F. **Interculturalidade e educação escolar**. (Org). Reinventar a escola. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Tradución. Claudia Gilman. Buenos Aires: Auque Grupo editor S.A.1991.

Fleuri, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se pra a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katalysis**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004/5742>>. Acesso em:20 jun. 2021.

MONTEIRO, A. M. F. C. Formação docente: território contestado. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A. C. (org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói-RJ:Eduff, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-34.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. *Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura*, São Paulo, ed. 27, ano VI, p. 153-159, jan./fev. 2010.

SACAVINO, S. Interculturalidade e educação: desafios para a reinvenção da escola. In:



ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, **Anais...16.**, Campinas, 2012, p. 1-13.

SÁ, M. J. R. de; CORTEZ, D. de S. Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5., 2012. **Anais...** Belém do Pará, 2012. Disponível em: <[http://www.sbec.org.br/evt\\_2012.php](http://www.sbec.org.br/evt_2012.php)>. Acesso em: 23 jun. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: ed. Vozes, 2014. 325 p.



## LICENCIATURA INTERCULTURAL: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS INDÍGENAS DE RORAIMA

INTERCULTURAL LICENSING: NA ANALYSIS OF TEACHER EDUCATION FOR THE TEACHING OF MATHEMATICS IN INDIGENOUS SCHOOLS OF RORAIMA

JULIÃO, Jacivânia Bento1  
prof.jacibentorr@gmail.com

MOURA, Silvana Mara Carvalho2  
paravana2010@hotmail.com

SANTOS, Alessandra de Souza3  
profalessandradess@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo traz uma breve análise sobre a formação inicial de professores indígenas e os desafios diante dos instrumentos metodológicos e a valorização dos conhecimentos para o ensino da Matemática no Ensino Médio em escolas indígenas de Roraima. O problema que norteou a pesquisa foi: de que maneira a formação inicial e os processos didáticos metodológicos dos professores indígenas influenciam no ensino da Matemática no Ensino Médio? A pesquisa ocorreu de forma qualitativa e teve como objetivo analisar a formação e os processos didáticos metodológicos dos professores indígenas que ensinam matemática no Ensino Médio e, em certa medida, identificar de que forma o curso de Licenciatura Intercultural vem oferecendo os conhecimentos matemáticos necessários aos professores indígenas. Os participantes da pesquisa foram 10 professores formados no curso de Licenciatura Intercultural pela UFRR. Concluiu-se que ocorreram mudanças ao longo dos últimos anos em busca de melhorias educacionais, possibilitando a construção de uma prática diferenciada que liberta, na perspectiva da valorização da cultura indígena, conhecimentos indígenas que ingressaram no currículo escolar. Levando, assim, professores indígenas à compreensão das dificuldades enfrentadas para atuar em suas práticas em escolas indígenas e a buscar uma formação pautada em princípios metodológicos da interculturalidade e da transdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Educação Indígena. Ensino de Matemática.

**Abstract:** This article provides a brief analysis of the initial training of indigenous teachers and the challenges facing the methodological tools and the valuation of knowledge for teaching Mathematics in High School in indigenous schools in Roraima. The problem that guided the research was: how do the initial training and the methodological didactic processes of indigenous teachers influence the teaching of Mathematics in High School? The research took place in a qualitative way and aimed to analyze the training and methodological didactic processes of indigenous teachers who teach mathematics in high school and, to some extent, identify how the Intercultural Licentiate course has been offering the necessary mathematical knowledge to indigenous teachers. The research participants were 10 professors trained in the Intercultural Licensing course at UFRR. It was concluded that changes have occurred over the last few years in search of educational improvements, enabling the construction of a differentiated practice

1 Mestranda em Educação –UERR; Graduada em Licenciatura Intercultural – UFRR.

2 Mestranda em Educação – UERR; Graduada em Letras – UFPA.

3 Orientadora do PPGÉ/UERR/IFRR; Doutora em Linguística pela UNB.



that releases, from the perspective of valuing indigenous culture, indigenous knowledge that entered the school curriculum. Thus, leading indigenous teachers to an understanding of the difficulties faced to act in their practices in indigenous schools and to seek training based on methodological principles of interculturality and transdisciplinarity.

**Keywords:** Initial training. Indigenous Education. Mathematics teaching.

## INTRODUÇÃO

No presente artigo faz-se uma breve reflexão acerca da formação dos professores indígenas, os desafios diante dos instrumentos metodológicos, a valorização dos conhecimentos indígenas no currículo. Analisando, assim, a prática docente realizada em sala de aula no ensino de matemática na modalidade de Ensino Médio em escolas indígenas.

Fica evidente que através do processo de colonização ao longo da história brasileira, a educação escolar indígena foi constituída a base de uma política educacional integracionista que decorreram de várias décadas. E, que apresentava como único objetivo suprimir a identidade dos povos indígenas em nome da igualdade do currículo em todo o país.

Após esse período, houve um crescimento dos movimentos dos povos indígenas em busca do direito de implantação de escolas indígenas a fim de suprir esta demanda, forçando assim as autoridades competentes a ofertá-la. Perante esse contexto, é fortalecida a demanda e a necessidade de formação inicial de professores.

No Estado de Roraima, contemplando parte dessas exigências e reivindicações, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) criou a Licenciatura Intercultural direcionada a formar professores indígenas, em 2001. Essa licenciatura habilita o professor para trabalhar com todas as disciplinas da Educação Básica com foco na cultura indígena e na garantia da preservação da sua própria língua. O curso tem a duração de cinco anos e está dividido em: Formação Pedagógica Específica, Ciências Sociais (estudos sociais na América Latina), Comunicação e Artes (línguas indígenas, língua portuguesa e artes) e Ciências da Natureza (geografia, biologia, química, física e matemática). Segundo Baniwa (2006), “nos últimos dez anos foram formados ou estão em formação em cursos específicos de Magistério Indígenas cerca de 8.000 professores indígenas em quase todos os estados do Brasil”.

Assim, mesmo com esses números, é imprescindível e urgente as condições necessárias para a formação inicial e continuada de professores indígenas que vem ganhando espaço nas universidades públicas. Nessa perspectiva, a educação escolar indígena, que apresenta grandes desafios na escolarização das crianças, jovens e adultos precisa ganhar cada vez mais educadores preparados para valorizar e compartilhar a cultura da comunidade indígena em suas escolas.

Contudo, ainda se faz necessário debates sobre esse tema em reuniões e assembleias a nível local e regional, envolvendo lideranças indígenas, professores e comunidade como um todo. Tais assuntos relativos ao ensino indígena devem buscar a garantia dos direitos educacionais condizentes com a realidade de cada povo. A formação de docentes indígenas representa, além de conquistas de décadas, a valorização da educação escolar indígena, no que diz respeito a cultura e a língua e, que de certa forma, vem revitalizando os conhecimentos passados de geração em geração, de maneira que os jovens indígenas possam fazer uma reflexão



na construção de seu conhecimento e de sua identidade.

Formar professores com a destrezas de diálogo, que impulse a interlocução entre comportamentos e conhecimentos distintos e até contraditórios, tem sido uma mudança para os cursos de formação de professores. Haja vista, que o profissional da educação tem objetivos de preparar as populações indígenas para um convívio digno com povos não-indígenas. Além de estreitar os conceitos sociais, de se conhecer e utilizar as experiências vivenciadas resgatando memórias culturais, muitas vezes esquecidas, sempre na perspectiva da construção das identidades socioculturais.

Logo, o presente artigo é um estudo voltado para a formação de professores indígenas formados em Licenciatura Intercultural (UFRR), que lecionam no ensino médio de escolas indígena de Roraima. Nesse contexto, a questão que norteou a pesquisa foi: de que maneira a formação inicial e os processos didáticos metodológicos dos professores indígenas influenciam no ensino da Matemática no Ensino Médio? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a formação e os processos didáticos metodológicos dos professores indígenas que ensinam matemática no Ensino Médio. E, em certa medida, identificar de que forma o curso de Licenciatura Intercultural vem oferecendo os conhecimentos matemáticos necessários ao professor indígena.

Portanto, para responder à questão norteadora, nos orientamos por um questionário semiestruturado direcionado a professores indígenas, buscando, assim, entendimento dos desafios colocados ao ensinar matemática, ordenados pelo princípio da interculturalidade e da transdisciplinaridade.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E INTERCULTURALIDADE

A proposta de formação específica para professores indígenas é resultado dos movimentos de lutas e reivindicações dos povos indígenas, o qual perdura por mais de 50 anos de resistências das lideranças. Essa política de formação em Roraima é oportunizada pela Licenciatura Intercultural oferecida pela UFRR e assim, compreende-se que compete aos professores, através de estudos e pesquisas, a grande tarefa em adequar e assegurar princípios metodológicos às necessidades da escola indígena, valorizando o processo histórico vivenciado por este povo. Neste sentido, o propósito está em:

Trilharmos o caminho da academia e da pesquisa, cabem-nos a responsabilidade e o desafio, a partir de nossos estudos, de propor/explicar/esclarecer princípios, estratégias, instrumentos teóricos e metodológicos para que esse direito, constitucionalmente assegurado, torne-se uma realidade também no chão da escola indígena, ainda muito influenciada pela perspectiva integracionista de outrora. (JULIÃO, 2017, p.57)

Nesse aspecto, a escola indígena tem questionado a lógica do currículo integracionista e a formação de seus professores a nível superior com o intuito em atender a uma prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora de acordo com as suas necessidades. Assim,

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70 [...] Ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de



qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. [...] que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas. (BRASIL, 1998, p. 11)

Desse modo, é uma realidade e um direito garantido constitucionalmente em documentos oficiais, tais documentos afirmam que as “comunidades indígenas exigem e tem direito que sejam índios os professores de suas escolas” (BRASIL, 1993, p. 21). Como também garantem a esse povo o acesso e o domínio de conhecimentos oriundos de uma educação exclusiva por meio de um currículo específico que abarque uma nova política indigenista, considerando a diversidade cultural e linguística, o reconhecimento de seus valores e seus saberes (LDBEN). Por outro lado, com o crescimento e o desenvolvimento da educação escolar indígena, há também a preocupação com os povos tradicionais em compreenderem o significado dessa formação, que contemple a especificidade, a diferença, o bilinguismo e a interculturalidade para a construção de escola indígena desejada.

O processo educacional indígena surgiu para efetuar uma nova política indigenista, de pluralismo cultural, que está garantido na constituição brasileira. Reconhecendo aos povos indígenas o direito à prática de suas próprias formas culturais. Assegurando as diferenças culturais. E ressalta que o Estado deve respeitar, atender uma política condizentes com os princípios do respeito a diversidade cultural, pautada nos reconhecimentos dos valores e dos saberes. O curso de Licenciatura Intercultural de nível superior, que está direcionado para a formação específica de professores indígenas tem como objetivo habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural.

A Resolução 05/2012/CBE/CNE, destaca que os professores indígenas devem ter como formação inicial cursos específicos de licenciatura e pedagogias intercultural que proporcione a afirmação de suas identidades pois é a chave para a atuação na construção de outras identidades, mediando o processo de interação entre os diversos conhecimentos. Assi, Candau (2016, p.6) afirma que:

É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

Deste jeito, formar professores com base na diferença, na especificidade, no bilinguismo e na interculturalidade são pontos essenciais para o desenvolvimento da educação escolar indígena. Uma vez que cabe ao educador o papel de fazer a relação do comprometimento com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, e com a mudança entre a sociedade nacional não-indígena, com a interlocução do diálogo intercultural.

Porquanto, o contato com outras sociedades propõe a necessidade de compreender a integração dos diferentes sujeitos socioculturais na sociedade. E para que a educação intercultural em contexto das comunidades aconteça, alguns pesquisadores como Fleuri (2002, p.11) destacam que:



[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas- entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de significados que orientam a vidas das pessoas.

Assim, a interculturalidade é referente às diversas realidades e perspectivas que, a despeito de suas diferenças, têm sua compreensão interligadas à relação entre determinados grupos e se caracterizam por suas particularidades.

Para Candau (2000, p.3), a existência da diferença entre as sociedades é uma riqueza para a educação intercultural. Sendo assim, ela deve estar traçada na afirmação da justiça (social, econômica, cognitiva e cultural) através de processos sistemáticos de diálogos entre diferentes sujeitos, saberes e práticas sociais. A autora ainda afirma que o prefixo “*inter* indica uma relação entre diferentes elementos e a reciprocidade”. Acontece que aparentemente é um conceito abstrato. Mas é certo que não são as culturas em si que se relacionam, mas as pessoas de culturas diferentes.

Para identificar o significado da palavra interculturalidade dentro da proposta pedagógica da Licenciatura Intercultural, cabe aqui destacar uma das ferramentas de formação, pois:

[...] o princípio da interculturalidade permite estabelecer uma relação de respeito entre culturas diferenciadas. Entretanto, a efetivação desse princípio não implica em simplesmente reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade parece ser um princípio que oferece apoio para o enfrentamento, o desvelamento e a posterior busca de soluções para os conflitos originados do contato e do relacionamento, que gera aprendizagens contínuas. Pelo seu caráter a um só tempo relacional e contrastivo, esse princípio tornou-se uma importante ferramenta pedagógica. (CARVALHO; FERNANDES; REPETTO, 2008, p. 20).

Deste modo, trata-se de princípios norteadores e que afirmam a necessidade do respeito na relação entre as diferentes culturas, ressignificando a efetivação da interculturalidade no âmbito da educação escolar e na perspectiva de uma mudança educativa.

A educação escolar, embora não tenha autonomia para mudar a sociedade, é uma importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos. Assegurando a todos, os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização adotados e estruturados pelos currículos.

De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM):

O Ensino Médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento indenitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, favorecendo a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios. A perspectiva de, em suas experiências escolares, permanecerem em seus territórios e comunidades, atuando como agentes ativos na interação com outros grupos e culturas, é tomada como referência principal na construção de seus projetos escolares e societários. (BRASL, 2013, p. 369).



Pensar o ensino e aprendizagem da Matemática na experiência escolar indígena é importante por várias razões. A razão mais enfatizada pelos próprios povos indígenas, diz respeito à situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade não-indígena. O RCNEI preconiza que aprender conhecimento matemático é fundamental porque permite um melhor entendimento do “mundo dos brancos” e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a conquista da autossustentação das comunidades. (BRASIL, 2005, p.159).

Contudo, a educação escolar indígena começou a ser definida com o interesse do Estado, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que garantiu, entre outros direitos, o direito a uma educação escolar diferenciada para os indígenas de acordo com seus aspectos enquanto grupos ou povos específicos. E é neste sentido que a presente pesquisa pretende analisar se essa educação está acontecendo de forma diferenciada no campo da disciplina de matemática, sobretudo no que dizem as diretrizes curriculares nacionais (DCNEM) que orienta que o ensino médio seja um meio de fortalecimento do sentimento de pertencimento entre o aluno e seu grupo social de origem.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Seu tipo é descritivo. Dessa forma, os participantes da pesquisa foram 10 professores de matemática formados no Curso de Licenciatura Intercultural na área Ciências da Natureza, os quais lecionam em escolas indígenas do estado de Roraima, especificamente nas Regiões Serra da Lua, que se localiza nos municípios de Cantá e Bonfim; Tabaió, no município de Alto Alegre; das Serras, no município de Uiramutã; Amajari, município com o mesmo nome e Wai-Wai, município de São João da Baliza.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário organizado com perguntas fechadas e abertas. Os questionamentos estavam relacionados a existência de dificuldades ou não ao lecionar a disciplina de matemática e/ou conteúdo, mesmo sem a formação específica em Licenciatura em Matemática.

As perguntas selecionadas para o questionário foram basicamente as seguintes: como procede os processos metodológicos na prática usados no dia a dia? o que tem feito para compensar as dificuldades da disciplina de matemática na sua formação inicial quanto à sua atuação docente em sala de aula? como ocorre na prática o desenvolvimento do currículo escolar nas escolas indígenas? quais tecnologias digitais você tem utilizado com frequência em suas aulas de matemática? após formado no curso de Licenciatura Intercultural, você procurou outras capacitações, licenciaturas ou complementação pedagógica? Se sim, em qual área de conhecimento resolveu cursar outra licenciatura? Quais os motivos?

As análises dos dados foram feitas com a triangulação das respostas, dos dados oficiais e daqueles relacionados à formação dos professores, como também dos teóricos estudado. Com isso, foi possível atingir os objetivos da pesquisa.

## **O PROFESSOR INDÍGENA E A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA**

O indígena formado pela Licenciatura Intercultural recebe instruções em várias áreas do conhecimento e a área que o habilita para atuar no ensino da matemática é denominada Ciências da Natureza. Isto significa que um professor que passou por esta formação deverá estar apto a





lecionar os conteúdos da disciplina de matemática em toda a educação básica.

Com a pesquisa, observou-se que a maioria dos professores estão em início de carreira e que 62,5% demonstraram ter dificuldades em lecionar os conteúdos de matemática. Entre os conteúdos de maior dificuldade estão álgebra e construções geométricas. Segundo a fala de um dos entrevistados diz que “Minha maior dificuldade era repassar conteúdos aos alunos, conteúdos específicos. [...] eu procurava estudar os conteúdos nos livros e depois repassava aos alunos.” Estes conteúdos apontados pelos professores não foram devidamente, segundo eles, explorados durante a sua formação na Licenciatura Intercultural.

Outra dificuldade enfrentada pelos pesquisadores diz respeito ao currículo trabalhado nas escolas indígenas. Ao responderem à pergunta de como é o currículo escolar de suas escolas, 100% deles declararam em ocorrer de forma conteudista por meio de disciplinas autônomas, sem a transdisciplinaridade. Eles asseguraram que as escolas usam um currículo idealizado pelo sistema educacional brasileiro em que não se dá margem ao ensino cultural local – “Minha maior dificuldade é trazer os conteúdos para a realidade da minha comunidade” – diz um dos professores indígenas. Junta-se a isso a falta de material didático exclusivo com os princípios da educação indígena que atenda a realidade das comunidades, o que os obriga a utilizarem o mesmo livro didático que os não-índios utilizam na cidade.

Assim, segundo Grilo (2004, p.78) “A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer, principalmente, do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento, com a sociedade e sua transformação”. Pensamento comprovado na fala de um dos pesquisados – “Bom, encontrei um pouco de dificuldades, mas como gosto de cálculos superei estudando e pesquisando diversas maneiras de calcular”.

Contudo, para amenizar as dificuldades, cada professor afirmou ter uma certa autonomia para decidir como planejar e ministrar suas aulas de matemática, procurando aos poucos alinhar suas práticas a um dos eixos metodológicos que é a transdisciplinaridade,

[...] onde é desenvolvida através da pedagogia de projetos, com temas, atividades e objetivos definidos, tendo a preocupação de selecionar as questões fundamentais a serem priorizadas e as áreas de conhecimento específicos, que podem contribuir para a reflexão das problemáticas levantadas. (CARVALHO; FERNANDES; REPETTO, 2008, p.52).

Outro aspecto positivo encontrado no estudo foi que a maioria dos profissionais que fizeram parte da pesquisa conseguem, tanto no espaço escolar quanto no espaço comunitário, visualizar um ambiente que permita o desenvolvimento da matemática obedecendo ao contexto social dos alunos através tanto da transdisciplinaridade quanto da Etnomatemática. A Etnomatemática é uma tendência da Educação Matemática que tem ligação direta com a vida social do aluno utilizando para a aprendizagem instrumentos peculiares pertencentes a seu convívio no dia a dia e que deveria de fato ser posta no currículo escolar indígena. Tendo em vista que 50% dos professores já fazem uso em suas aulas dessa tendência. Fato atestado na entrevista. E conforme, Level e Cunha,

Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo,



a criança começa a estudar a aritmética, mas já muito antes de ir na escola adquiriu determinada experiência referente a quantidade, encontrado durante seu pouco tempo de vida já várias operações de divisão e adição complexas e simples. (Level e Cunha, 2019, p. 88)

O fato é que quando o aluno vai a escola já leva consigo saberes que fazem parte do seu mundo, da sua família, da sua comunidade que não podem ser ignorados e que devem ser potencializados por práticas contextualizadas para fortalecer a aprendizagem e tornar mais brandas as dificuldades encontradas no ensino de matemática. E na tentativa de superar os desafios é que os professores indígenas procuram dentro de suas possibilidades adequar suas práticas por entenderem que só assim poderão ter melhores resultados. Isto posto, fazem uso das estruturas físicas das casas, dos malocões, dos artesanatos locais e de jogos pedagógicos. Vale ressaltar também, que alguns fazem uso das tecnologias digitais junto com os alunos, seja para pesquisar novos conteúdos ou para receber e enviar atividades.

Segundo Carvalho, Fernandes e Repetto (2008), a área da Ciências da Natureza, onde se estuda matemática, do curso de Licenciatura Intercultural da UFRR se preocupa com o caráter transdisciplinar através do estudo das paisagens, das alterações, da composição e da explicação numérica e da representação gráfica do espaço geográfico em diferentes sociedades. Com isso, são ofertadas competências gerais envolvendo os conhecimentos matemáticos. Em regra, a Ciências da Natureza é importante para o curso de licenciatura porque desenvolve uma perspectiva intercultural e transdisciplinar partindo das diferenças interculturais e abrangendo os conhecimentos empíricos, científicos e reflexões vivenciadas por cada comunidade.

Por outro lado, constatamos que esta formação não é suficiente para o desempenho dos docentes que atuam no ensino de matemática nas escolas indígenas, uma vez que todos os entrevistados sentiram necessidade em buscar vários conhecimentos específicos na área da matemática para aprofundar seus saberes. Sabemos que a formação inicial de um professor nunca vai ser completa, mas esses professores entrevistados foram categóricos em afirmar que a área de Ciências da Natureza precisa passar por algumas adequações, no sentido de dar um maior suporte quanto as disciplinas que se propõe a ofertar.

Neste sentido, segundo os entrevistados, uns procuraram pela formação continuada em matemática através de cursos online ou presencial, uns optaram pela segunda licenciatura em matemática ou em pedagogia, outros por uma especialização ou pelo mestrado. Uma fala bastante significativa de um professor diz que: “Para recompensar, procurei me capacitar cada vez mais, não ficando apenas no curso inicial e sim, procurando novas formações para trabalhar estratégias de ensino em sala de aula, para que meus alunos tenham resultados significativos na disciplina. Trabalhando não só a teoria, mas também a prática de acordo com a realidade de cada aluno.”

Diante do exposto, acreditamos que o processo de formação dos indígenas em Roraima é muito novo e ainda se encontra passando por desenvolvimento em que demanda algumas adequações. Contudo, todo processo inicial provoca insegurança e desconforto por parte do educador, no sentido de desconstruir e reconstruir saberes presentes em suas práticas educacionais. Deste modo, é fundamental que todos afetados pela educação indígena (professores, pais, alunos, lideranças, etc.) continuem promovendo debates e mudanças para uma formação profissional e escolas indígenas mais eficientes, em que possam ter a liberdade



e o apoio em concretizar um projeto curricular satisfatório com seus anseios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe como foco a formação de professores que atuam no ensino de matemática no Ensino Médio em escolas indígenas de Roraima, cuja formação acadêmica é proporcionada pelo Instituto Insikiran de Formação superior Indígena no curso de Licenciatura Intercultural na UFRR. A educação escolar indígena se encontra em fase de transformação e crescimento no Brasil, bem como a formação de seus professores. No estado de Roraima não poderia ser diferente, dado constatado pela pesquisa realizada.

De certa maneira, o estado tem avançado nesses aspectos, pois é verdade que o curso de Licenciatura Intercultural apresenta uma nova configuração para a formação de professores indígenas ao romper com um ensino disciplinar (conteudista) e implantar um ensino por área de conhecimentos, a partir de temas contextuais. Favorecendo os saberes indígenas e de suas comunidades num diálogo intercultural. Assim, o curso, de acordo com seu projeto político-pedagógico (2002), se baseia em um currículo com a abordagem transdisciplinar que orienta a conexão e compartilhamento das disciplinas na tentativa de combater o sistema tradicional de ensino e aprendizagem.

Com isso, os professores indígenas têm a oportunidade em refletir e construir compreensões a respeito da integração dos diferentes sujeitos socioculturais, das expectativas locais, do planejamento curricular diferenciado, da aceitação e valorização de componentes formadores de suas identidades, bem como da preservação dos conhecimentos ancestrais juntamente com os conhecimentos adquiridos pelos povos envolvidos.

Todavia, os professores entrevistados foram unânimes em reconhecer que precisam de uma formação além da licenciatura da UFRR para aprofundar os conhecimentos matemáticos e assim praticar à docência com mais confiança. Já que o ensino de matemática nas escolas indígenas pesquisadas ainda ocorre de forma separada das outras disciplinas, o que exige conhecimentos específicos na área. Desta forma, compreendemos que a área de Ciências Naturais destinada a contemplar a matemática no curso de licenciatura intercultural se encontra em déficit visto a dificuldade de educadores indígenas atuarem nesta disciplina.

Através das análises e das discussões foi possível perceber também que os professores são submissos a um contexto de organização do currículo escolar de cunho tradicional junto a importância do indígena em atuar como mediador do conhecimento em sua comunidade e fazer ligação do saber de dentro e fora dela, contribuindo para que a cultura não seja perdida. Ou seja, os professores indígenas possuem o papel social complexo, pois implica acima de tudo se reconhecer culturalmente e, também se reconhecer em um contexto multiétnico.

Diante disso, a formação continuada é uma necessidade que pode contribuir significativamente com a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem do profissional indígena. Consideramos que o caminho para a efetivação de uma educação escolar indígena adequada e de qualidade só irá ser realidade através da busca constante por parte da comunidade envolvida. Os desafios sempre existirão, porém, primeiramente esse povo deve reconhecer-se culturalmente e ter a certeza do seu papel valioso na construção da sociedade, de um modo geral, onde estão inseridos.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 dezembro de 1996, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígenas**. Brasília, MEC/SEF, 1993.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 25 Mar. 2021.

CANDAU, V. M. **Interculturalidade e educação e educação escolar**. Rio de Janeiro: GECEC-Grupo de Estudos sobre Educação, Cotidiano e Cultura (s); PUC-RJ 2000.

CARVALHO, F.; FERNANDEZ, M. L; REPETTO, M. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural/Núcleo Insikiran/UFRR**. Boa Vista, editora da UFRR, 2008.

CUNHA, M. S.; LEVEL, J. M. **Etnomatemática: saberes matemáticos na comunidade indígena Ticoça em Roraima**. In.: Vivências interdisciplinares e diálogos interculturais na formação de professores indígenas. (Org.) Danielle Trindade et al. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

FLEURI, R.M. (Org.) **Interculturais: estudos emergentes**. Injuí, 2002.

GRILLO, M. **O professor e à docência: encontro com o aluno**. In.: ENRINCONE, D (Org.). Ser professor. Porto Alegre, editora EDPUCRS, 2004.

JULIÃO, G. B. **Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista**. 2017.181 f. Tese (Doutorado em educação: currículo). Pontifica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

LUCIANO, G. **O Índio Brasileiro**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.



## PANDEMIA COVID 19: desafios do ensino remoto para docentes que ministram aulas no ensino fundamental anos finais aos discentes do campo

COVID PANDEMIC 19: remote education challenges for teachers teaching classes in elementary education final years to field students

MACEDO. Reginete Sabino de/UERR<sup>1</sup>

reginete.macedo@uerr.edu.br

PAULA. Verônica Souza /UERR<sup>2</sup>

veronica.paula@uerr.edu.br

FERST. Enia Maria/UERR<sup>3</sup>

mestreenia@gmail.com

SILVA. Raimunda Gomes da/UERR<sup>4</sup>

silvaraimunda@uerr.edu.br

**Resumo:** Este artigo busca entender qual a avaliação que os docentes fazem do ensino remoto, ministrado aos discentes do 9º ano do ensino fundamental que residem no campo e estudam em uma escola estadual no perímetro urbano localizada no interior de Roraima. Objetivando verificar como está sendo conduzido o ensino remoto, na perspectiva docente, além de analisar a estrutura dos materiais enviados aos discentes e descrever como os docentes estão lidando com o Processo de aulas remotas. A metodologia é qualitativa, de natureza básica, exploratória, campo e documental. Os dados que referenciam este estudo foram coletados por meio de conversas informais (via contato telefônico), análises de documentos oficiais da escola e aplicação de questionário aos docentes. Os resultados apontam que as maiores dificuldades para realização do trabalho direcionado aos discentes que residem no campo estão relacionadas às tecnologias digitais. Os discentes que possuem acesso ficam refém de um sinal instável, não conseguem uma comunicação efetiva e aqueles que não têm acesso às tecnologias, recebem apenas as atividades impressas. Nesse sentido, a falta de interação entre os participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem resulta em um fator negativo e agravante, bem como dificulta a prática pedagógica. Enfim, os docentes se esforçam e seguem as orientações que os são repassadas. Entendem o ensino remoto como uma proposta emergente e ressaltam que para atender as necessidades dos discentes do campo e/ou sem acesso à internet é necessário investimento e suporte para todos.

**Palavras-chave:** Ensino remoto. Docente. Educação do Campo.

**Abstract:** This article seeks to understand the evaluation that teachers make of remote education, given to students in the 9th year of elementary school who live in the countryside and study in a state school in the urban perimeter located in the countryside of Roraima. Aiming to verify how remote teaching is being conducted, from the teaching perspective, in addition to analyzing the structure of the materials sent to students and describing how the teachers are dealing with the process of remote classes. The methodology is qualitative, basic, exploratory, field, and documental in nature. The data that reference this study were collected through informal conversations (via telephone contact), analysis of, and application of a questionnaire to teachers. The results show that the greatest difficulties in carrying out the work aimed at students living in the field are related to digital technologies. Students who have

1 Mestranda em Educação – PPGE-UERR/IFRR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8129-903X>

2 Mestranda em Educação – PPGE-UERR/IFRR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2638-1193>

3 Licenciada em Pedagogia – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1995), Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais – UFAM (2001), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – ULBRA/RS (2010), Doutora em Educação em Ciências e Matemática – REAMEC/UFMT (2016). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3509-3609>

4 Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0835-2110>



access are hostage to an unstable signal, they cannot communicate effectively and those who do not have access to technologies receive only printed activities. In this sense, the lack of interaction between the participants involved in the teaching and learning process results in a negative and aggravating factor and hinders the pedagogical practice. Finally, the professors make an effort and follow the guidelines that are passed on to them. They understand remote learning as an emerging proposal and emphasize that investment and support are needed for everyone to meet the needs of field students and/or those without internet access.

**Keywords:** Remote Teaching. Teachers. Field Educacion.

## INTRODUÇÃO

Desde o princípio da organização da educação brasileira é perceptível o grande desafio de incluir e oferecer uma educação popular de qualidade para todos. No enfrentamento do surto da Covid-19 medidas são tomadas na intenção de diminuir a propagação do vírus e preservar vidas, o distanciamento social é uma delas e para o cumprimento das leis e decretos as aulas foram suspensas.

Na tentativa de minimizar o atraso do ano letivo de 2020 iniciativas surgiram, como a implantação do ensino com atividades não presenciais em quase todo o território nacional. O Estado de Roraima adere esse modelo de ensino e elabora um guia de orientação de implementação das atividades não presenciais para toda a rede estadual de educação.

O Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP nº5/2020 entende por atividade não presencial “[...] aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020<sup>a</sup>, p.6).

Em todos os documentos normativos e orientadores trazem a nomenclatura de (ensino não presencial), a comunidade acadêmica convencionou chamar de (ensino remoto), devido à forma que é conduzido, sendo totalmente voltado para uma prática educativa mediada pela tecnologia.

Esse contexto, nos trouxe uma inquietação: entender qual é a avaliação que os docentes fazem desse modelo de ensino, ministrado aos discentes do 9º ano do ensino fundamental, que residem no campo. Para responder essa problemática buscou-se verificar como está sendo conduzido o ensino remoto aos discentes do campo, de acordo com a avaliação dos docentes, além de analisar a estrutura dos materiais enviados aos discentes e descrever como os estes estão lidando com o processo do ensino remoto direcionado a estes.

Tais inquietações nos conduziram a uma pesquisa pautada na abordagem qualitativa, de natureza básica, quanto aos objetivos é exploratória e de acordo com os procedimentos é de campo e documental. Ao realizar o levantamento de informações quanto ao objeto, este ocorreu de forma remota em três momentos devido ao isolamento social.

No primeiro momento entramos em contato via telefone com a gestão da escola *lócus* da pesquisa, apresentou-se a proposta, solicitando autorização. Após a autorização solicitamos algumas informações e documentos. No segundo momento, aplicou-se um questionário online do Google Forms com dez questões para nove docentes de uma turma do 9º ano. No terceiro momento analisou-se o questionário e documentos.

Esse artigo se pauta na justificativa dos desafios enfrentados pelos docentes em planejar,



elaborar e adequar toda as atividades pedagógicas para um ano letivo atípico. Sobretudo, com a suspensão das aulas presenciais e a falta de acesso via internet e telefonia dos discentes que residem no campo. Para responder aos objetivos a pesquisa fundamentou-se em leis tais como: Lei de Diretrizes e Base da Educação, LDB n°9.394/96, Portaria n°. 544 de 16.06.2020, MEC. Parecer CNE/CP n° 5 de 28.04.2020, Resolução CNE/CP N° 2 de 10.12.2020, Roraima Decreto n° 28.663 de 31.03.2020, Resolução CEE-RR n° 07 de 07.04.2020, Guia de orientação para atividades não presenciais SEED/RR. Além desses dispositivos legais, embasou-se em autores como: Borges (2012), Caldart (2001), Severino (2018).

Enfim, os autores que discutem a educação para as populações do campo reforçam que ela deve ser compreendida como sendo para as populações no/do campo. Desse modo, a educação destinada a essa população precisa atender suas especificidades.

## 1 A EDUCAÇÃO AOS POVOS DO CAMPO

No início do século XX, a população brasileira continuava insatisfeita com a organização política social do país. Com aproximadamente três décadas posterior à Proclamação da República, o regime político social tinha sofrido poucas alterações. A população que residia no campo continuava enfrentando as dificuldades de acesso à educação popular, vivendo em um sistema de distribuição de renda cada vez mais burguês, e esse se acentuava com a industrialização e consecutivamente o início do capitalismo no Brasil.

No país há um crescimento da grilagem de terra durante a segunda guerra mundial, ocasionando a expulsão de moradores do campo que não tinham posse da terra. No entanto, esse fato aliado com o pensamento crescente por uma melhor distribuição da terra, levaram os trabalhadores agrícolas a se organizarem e criarem “associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, Liga Camponesas e Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master)” (BORGES, 2012, p.91).

Mas, com o golpe militar em 1964, esses movimentos perderam força e foram desarticulados como forma de inibir a luta por uma reforma agrária no país. Pois, todos com ideais contrários ao governo no poder, eram perseguidos e sofriam represálias. Para sobreviverem a essa situação a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) manteve-se sem muitas intervenções sociais.

Porém, nos anos 80, voltam e reorganizam-se e “surtem novos movimentos sociais”, novas lutas “com a participação das mulheres, funcionários públicos e das universidades” dentre outros (BORGES, 2012, p. 94). Todavia, nesse período surgem no campo o movimento denominado de Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). “Quase ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele” (CALDART. 2001, p. 25).

Com essas lutas mais acirradas em prol de uma vida em sociedade melhor para si e seus filhos, os Sem Terras buscavam com o movimento, políticas públicas necessárias para garantir os direitos sociais que foram negligenciados desde o princípio da formação da sociedade brasileira, pela “própria condição de trabalhador sem (a) terra” (CALDART. 2001, p. 25). É fato, que esses



direitos aos cidadãos do campo, apresenta uma conquista com a Constituição 1988. De igual modo a educação brasileira aprova a Lei de Diretrizes e Base (LDB), de nº 9.394/96, e traz um artigo que versa sobre a educação aos povos residentes em área rural, que diz:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (CARNEIRO, 2011, p. 209).

Na história do país, essa é a primeira lei que versa diretamente sobre a educação dos povos residentes em áreas rurais, de forma a sistematizar os saberes que essa população já possui, respeitando suas particularidades desde a metodologia a um calendário que atenda as peculiaridades do modo de vida dessa população. Embora, seja apenas um artigo e três incisos, que direciona a educação para a população rural, é notável a conquista frente as lutas travadas com o Estado no decorrer da história da educação pública no Brasil.

Todavia, a LDB 9.394/96, deixa lacuna que poderia provocar interpretações errôneas, quanto à garantia de políticas educacionais aos povos residentes em área rural. O parecer nº36/2001, elaborado pelo CNE preenche a lacuna deixada na lei quanto a definição dessa população. E no ano subsequente é transformado em diretrizes operacionais para a educação do campo por meio da resolução nº 01/2002 do CNE. Agora, o maior desafio é que essas políticas públicas garantam uma educação de qualidade, com formação de professores, proposta curricular e materiais didáticos que respeitem as especificidades do campo.

Em virtude de tudo o que foi tratado, é possível compreender a importância do MST na construção da educação do campo e sua influência na conquista de dispositivos legais que tratam a educação para população do campo dentro das suas especificidades. Historicamente o MST demonstra de forma positiva que “a pedagogia do movimento e o movimento que forma os Sem Terra não cabe na escola” (CALDART, 2001, p.220). Mas a escola tem um lugar cada vez mais importante dentro dos movimentos sociais. Enfim, a escola do campo para o campo surge junto com a luta de terra e o MST origina essa luta.

Nessa conjuntura, é notório que essa luta por escolas no campo, enfrentou ao longo do seu processo de formação muitas dificuldades de reproduzir os conhecimentos pedagógicos tal qual o movimento ansiava, essas escolas ainda não atendem na sua totalidade a todas as necessidades do homem do campo quanto ao ensino de seus filhos, pois o Estado ainda não desenvolveu um currículo direcionado ao campo, uma prática pedagógica diferenciada da utilizada nas escolas urbanas, respeitando as especificidades desses cidadãos.

No contexto atual de pandemia para os discentes que residem no campo o acesso à educação se agravou e a dificuldade de ministrar aulas a este público tornou-se um grande desafio aos docentes com a implementação do ensino remoto. Onde seu principal suporte para seu desenvolvimento está nos recursos tecnológicos digitais. Será abordado no próximo tópico





como se deu a implementação desse modelo de ensino no Estado de Roraima, em uma escola estadual do município de Rorainópolis que atende discentes camponeses.

## 1 PANDEMIA E O ENSINO REMOTO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que estamos vivendo uma pandemia devido a disseminação comunitária em todos os continentes pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que se convencionou chamar a doença Covid-19, a qual foi identificada em Wuhan na China em dezembro de 2019, transmitida pessoa a pessoa causando infecções respiratórias que se agravam rapidamente levando milhares de pessoas à morte.

Para conter a disseminação do vírus três ações básicas são recomendadas pela OMS: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social sendo esta última ação, uma estratégia não farmacológica de prevenção e foi adotada pelos países que controlam com sucesso a pandemia.

Com base nessas recomendações o Brasil adota essa medida, o distanciamento e o isolamento social. Estados e municípios objetivando reduzir o contato humano e, conseqüentemente, controlar a velocidade de transmissão do vírus e dar tempo para que os sistemas de saúde se preparem, na tentativa de se evitar um colapso, publicam decretos com medidas preventivas.

Além de decretos e outros instrumentos legais e normativos, estados e municípios impõem medidas de emergência de saúde pública, entre elas estão: a proibição de aglomerações de pessoas, eventos públicos, cultos religiosos, suspensão de atividades, serviços comerciais que não são considerados essenciais e a suspensão de aulas presenciais em todas as redes e estabelecimentos de ensino por conta da necessidade de ações preventivas à propagação da Covid-19.

No Estado de Roraima foram publicados o decreto nº 28.587-E, de 16 de março de 2020, com medidas de enfrentamento de saúde pública, dentre as medidas as aulas são suspensas em toda a rede estadual de ensino, como forma de antecipação do recesso escolar, sem prejuízo da manutenção do calendário (RORAIMA, 2020a). E o decreto nº 28.635-E, de 22 de março e estabelece estado de calamidade pública.

Com a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica, em 18 de março de 2020, a nota de esclarecimento sobre o exercício de autonomia e responsabilidade das instituições de ensino sobre a condução de seus projetos pedagógicos e a reorganização do calendário escolar considerando a situação de pandemia. Assegurando aos estudantes a não exposição ao risco de contaminação e que sejam atendidos em seus domicílios (BRASIL, 2020b).

A Nota Técnica nº 001/2020 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Roraima (CEE/RR) publicada, no dia 20 de março de 2020, dispõe sobre orientações às instituições de ensino e sobre como proceder no desenvolvimento das atividades não presenciais admitidas para o cômputo do calendário 2020 (RORAIMA, 2020b). Tanto a nota de esclarecimento do CNE quanto a nota técnica do CEE/RR reafirmam que não se pode renunciar ao direito da aprendizagem com qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB nº 9.394/96 e inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal.



Após as publicações dos respectivos conselhos CNE e CEE/RR o governo do Estado de Roraima publicou o Decreto nº 28.663-E 31 de março de 2020, alterando o decreto nº 28.635-E e dá outras providências como o retorno das aulas de forma não presencial, para o dia 06 de abril de 2020 (RORAIMA, 2020c). No dia 7 de abril, a resolução nº 007/2020 CEE/RR, regulamentou o regime especial de retorno das aulas em todo o Sistema Estadual de Roraima (RORAIMA, 2020d).

Com base nas normativas sobre o assunto o CNE aprovou o Parecer nº 5/2020, em 28 de abril, com orientações para toda a rede e estabelecimentos de ensino do país na reorganização das atividades visando cumprir os dispositivos da LDB, quanto ao seu calendário e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020a).

A portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 544, de 16 de junho de 2020 publicada, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, a portaria tem vigência até 31 de dezembro de 2020, que também regulamenta o ensino não presencial sendo de responsabilidade da instituição a definição dos componentes curriculares e a disponibilização de recursos aos alunos para acompanhamento das aulas e alteração no calendário desde que cumpram a carga horária (BRASIL, 2020c).

Em agosto de 2020 o governo federal sanciona a lei 14.040 que estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública, flexiona o cumprimento dos dias letivos para as etapas da educação básica, no entanto, mantém o cumprimento das horas aulas atividades (BRASIL, 2020d). Em 10 dezembro o CNE por meio da resolução CNE/CP Nº 2, Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040 (BRASIL, 2020e)

Seguindo a política nacional de educação com respaldo em normativas editadas pelo CNE e na Nota Técnica 001/2020 do CEE/RR a Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima (SEED/RR) construiu um Guia de Orientação para Atividades não Presenciais das Escolas da Rede Pública Estadual, com estratégias para a equipe de gestão, coordenação pedagógica, pais, estudantes e professores (RORAIMA, 2020e).

O contexto atual da sociedade requer um processo educativo com perspectivas inovadoras e inclusivas, o atual cenário de pandemia agravou esse processo no qual já estava passando por mudanças de implementação do currículo escolar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Levando em consideração as características específicas e a constituição populacional diversificada do Estado de Roraima em relação ao cenário nacional, é desafiador a implementação do ensino remoto. Há estudantes indígenas com línguas, costumes, tradições e ocupação territorial próprio, o estado também faz fronteira com a Guiana e Venezuela, desde 2017 registra-se uma maciça migração de venezuelanos.

O total de matrículas na educação básica do estado, com base nos dados do Censo Escolar 2019, correspondem a 166.147 estudantes em 1.491 escolas, na rede estadual são 76.073 nas 514 escolas estaduais, no ensino fundamental anos finais estão matriculados 39.028 em 252 escolas estaduais. No município de Rorainópolis localizado na região sul do estado as matrículas no ensino fundamental anos finais correspondem 2.666, em dez escolas estaduais/



municipais (BRASIL, 2019).

Todavia, o ensino fundamental é a etapa mais longa da educação básica, os anos finais apresentam as maiores taxas de distorção idade-série da rede pública encontradas no sexto, oitavo e nono anos “com taxas de 29,1%, 28,1% e 29,2%” segundo dados do Censo Escolar 2019, com base nesses dados esta etapa requer atenção para superar a lacunas existentes, se faz necessário políticas públicas de intervenção direcionadas a ela (BRASIL, 2019).

### 1.1 ensino remoto para discentes que residem no campo

Rorainópolis é um dos municípios localizado na região sul do estado de Roraima, de acordo com censo escolar 2019 as matrículas correspondem 2.666, distribuídas em dez escolas estaduais/municipais. Entre essas foi escolhida uma para ser a amostra do presente estudo, que possui um quantitativo de 756 matrículas sendo que 308 dos discentes residem no campo, e são atendidos pelo transporte escolar em 25 rotas de vicinais e a rodovia federal (BR) 174.

O ensino remoto vem sendo um grande desafio a todos os docentes do Estado de Roraima. E para desenvolver essa pesquisa traçamos dois objetivos específicos e responderemos o primeiro com base em um questionário aplicado de forma online a nove docentes de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, onde 21 dos 28 discentes são residentes no campo. Bem como, os relatórios docentes enviados à coordenação pedagógica.

Contudo, após a aplicação, a análise foi realizada em seis questionários, pois, somente estes nos foram devolvidos. Ele foi disponibilizado via *Google Forms*, com 10 questões sendo três objetivas e sete subjetivas. Portanto, faremos uma descrição das respostas dos docentes. Ressaltamos que em todos os registros obtidos não houve identificação. Para tanto, utilizamos as siglas P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para referimos aos docentes.

Na primeira questão quanto a concordância em realizar as atividades por meio de ensino remoto e se houve algum levantamento, 33,3% responderam não e 66,7% sim. Na segunda referente a reunião antes de implantar o ensino remoto, 16,7% disseram não e 83,3% sim, houve reunião pedagógica. A terceira quanto a capacitação para utilizar as tecnologias para esse modelo de ensino, 66,7% responderam não e 33,3% sim.

Diante das três respostas objetivas é possível compreender que a maioria dos docentes participaram do levantamento em relação à concordância em realizar atividades por meio do ensino remoto e antes da implementação foi realizada reunião, entretanto não houve capacitação de acordo com as respostas. Compreende-se que mesmo a escola procurando ouvir o corpo docente, a decisão, já estava tomada conforme decreto estadual nº 28.663-E 31 de março de 2020, em que versa no 1º parágrafo “O retorno das aulas dar-se-á no dia 06 de abril de 2020, na modalidade não presencial, com a utilização de metodologias e ferramentas diversas, de forma a possibilitar a continuidade do calendário escolar” (RORAIMA, 2020f).

Fica determinando que o calendário escolar cumpra toda a burocracia dos dias letivos, independente da qualidade e equidade, as autoras Souza; Pereira; Fontana (2020, p. 1623) denunciam “[...] que manter o calendário nesta condição de pandemia não garante aquilo que é essencial na educação: a formação humana, a necessária apropriação de conhecimentos para tal.” Constata que o objetivo é cumprir o calendário apenas para atender a burocracia, a essencialidade da educação continua sendo deixada de lado causando erros ainda mais



irreparáveis.

Entre as perguntas subjetivas, a quarta, averiguou a forma de comunicação entre o docente e o discente campesino. Conforme P1, e P3 não há comunicação, já P2 disse “Não há comunicação, apenas elaboramos os trabalhos em forma de apostilas e enviamos para os alunos, pois mesmos não têm acesso aos meios de comunicação”. Diferente dos demais P4 e P6 afirmam que se comunicam por aplicativos e ligação telefônica. Já P5 informou que a comunicação é feita através das apostilas impressas.

Percebe-se que há uma discrepância nas opiniões dos docentes de uma mesma turma em relação a questão quatro. Para três docentes não há comunicação de forma alguma, um docente afirma que a comunicação é feita pela apostila impressa e o outros dois ressaltam que se comunicam por aplicativos e ligações telefônicas. No guia de orientação editado pela SEED-RR reforça a necessidade de manter a comunicação com os discentes. Assim, orienta o gerenciamento de “um canal de comunicação com os alunos a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem” (RORAIMA, 2020e, p. 7). No entanto, a orientação para a comunicação no guia, traz apenas a possibilidade de um canal mediado pela tecnologia digital.

No que tange a quinta questão sobre a concepção do ensino remoto, para P1 considera está indo de forma satisfatória, mas somente para os alunos que possuem acesso à internet, os que não têm a dificuldade é grande. P2 afirma que o ensino remoto não atende a necessidade dos alunos do campo, o que torna difícil o professor ajudar o aluno com dificuldade. Para P3 com mais suporte seria mais produtivo. P4 entende como não se pode estar perto é melhor forma de ensinar. P5 vê como uma proposta emergente para a situação difícil que estamos vivendo. Já para P6 “Minha concepção é que precisa de um investimento tecnológico adequado, com capacitação profissional e plataforma acessível a todos para que haja uma aprendizagem satisfatória a turma do 9º ano D”.

Nesse sentido, quatro docentes participantes da pesquisa correlacionam a concepção de ensino remoto e o desenvolvimento de ações pedagógicas apenas com a utilização de tecnologias digitais. Os demais compreendem como uma proposta metodológica emergencial para o período pandêmico, sendo no momento a única ação implementada no sistema educacional da rede estadual. No entanto, para o desenvolvimento do ensino remoto requer a adoção de ferramentas digitais, o que demonstra desigualdade de acesso a elas, que é o caso do município em questão, onde nem todos os discentes tem acesso.

O CEE/RR normatizou o ensino remoto por meio da resolução de nº 07 de 07 de abril de 2020, orientando os estabelecimentos de ensino quanto a retomada das atividades pedagógicas de forma não presencial e no artigo 3º garante a todos uma educação de qualidade e equidade (Roraima, 2020d). Mas, conforme o relato dos docentes não há essa equidade, pois, os discentes em sua maioria que residem no campo não têm acesso as tecnologias digitais que são fundamentais para o desenvolvimento do ensino não presencial e uma efetiva comunicação.

A sexta questão objetivou saber sobre o preparo das atividades para os discentes e se o tempo gasto na preparação é o mesmo no ensino presencial, P1 relata é o mesmo planejamento para alunos da cidade e do campo e gasta o mesmo tempo, e as atividades são impressas na escola. P2 afirma que é elaborada uma apostila com textos, questionários e trabalho de pesquisa. P3 diz ser conteúdos, exemplos e atividades. Segundo P4 elabora as atividades através de livros e pesquisa. Já para P5 e P6 são preparadas de forma simples e bem resumida e gastam mais



tempo.

Observa-se na normatização orientações quanto as atividades a serem trabalhadas nas aulas não presencias e a forma como essas devem ser disponibilizadas aos discentes, porém aos que residem no campo o ensino remoto acontece apenas de duas formas: por meio das apostilas impressas e livros didáticos, pois boa parte não tem acesso as ferramentas digitais não usam as outras opções que o guia recomenda como: videoaula, plataforma virtuais de ensino aprendizagem, redes sociais, grupos de WhatsApp, correio eletrônico dentro outros .

Nos relatos dos docentes a sétima questão sobre facilidades e as dificuldades encontradas em relação ao atendimento remoto para os discentes do campo, conforme P1, P2, P3, P5 e P6 ressaltam não haver facilidades. Entretanto, muitas dificuldades de comunicação com o discente ocorrem por falta de acesso à internet, o fato de não saber se o aluno compreendeu o assunto abordado e a falta de tempo ou interesse de alguns pais/responsáveis em acompanhar seus filhos. Já P4 “A facilidade que temos, de enviar por *e-mail*, *WhatsApp*, para a escola e lá eles imprimem e mandam as apostilas ou os módulos<sup>5</sup> para as vicinais. Dificuldades: demora mais para recebermos é claro para corrigi-las”.

Conforme Couto; Couto; Cruz (2020, p. 2010) “As desigualdades no acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais”. Não ter acesso às ferramentas digitais torna o ensino não presencial complexo e ineficiente tanto para os discentes campesinos quanto para o desenvolvimento do trabalho docente. O fato de não haver comunicação/interação ocasiona uma desfasagem na qualidade da aprendizagem e na garantia da equidade para uma população que vive em um contexto social desfavorável.

Na oitava questão sobre o encaminhamento das atividades aos discentes do campo, P1, P2, P4 e P5 afirmam que as atividades (apostilas) são impressas na escola encaminhadas aos alunos nas vicinais por uma equipe da escola e alguns pais buscam na escola. Para P3 “apostilas. conteúdo, exemplos e atividades”. Já para P6 “As atividades são elaboradas pelo professor e encaminhadas ao Colégio para reprodução e distribuição aos alunos, e aqueles que tem acesso à internet recebem via aplicativos”.

Na nona questão referente as mediações feitas quanto a dificuldade dos discentes do campo na resolução da atividade propostas, P1 e P2 não há contato, mediação para tirar dúvidas devido os alunos não terem acesso. Para P3 as mediações são feitas através de adaptações de conteúdo, exemplos e atividades. P4 relatou que são por meio dos livros e com a ajuda dos pais, parentes e amigos. P5 disse que é feito através de revisão dos módulos estudados. Já P6 “A mediação é feita sempre por ligação telefônica, e aplicativos aos alunos que tem acesso”.

Na última questão indagamos se estar havendo aprendizagem com o ensino remoto para os alunos residentes no campo, sem acesso à *internet* e na fase de isolamento social, P1 considera que a aprendizagem está sendo regular. P2 e P3 afirmam não estar havendo aprendizagem porque não tem interação professor aluno. P4 considera que sim, para os alunos que levam o estudo a sério. E P5 diz que sim, porém não satisfatório.

De acordo com P6, a aprendizagem:

5 Módulos: E a método que escola pesquisada está trabalhando com o envio das atividades todos os componentes curriculares para os discentes. Com a periodicidade quinzenal. Até a presente data do trabalho a escola estava desenvolvendo com os discentes do campo o IV módulo.



O ensino remoto tem suas defasagens tanto quanto o ensino presencial, as dificuldades de ter acesso ao material impresso e internet não é de agora (tempo de pandemia), temos alunos que não se interessam antes também, que estavam todos os dias em sala de aula, que eu até mesmo facilitava, já levava a pesquisa pronta, apostila pronta e mesmo assim não tinha um retorno significativo, podemos sim, falar que pelo menos 30% de aprendizagem de um todo 100% está sendo gerado nesse tipo de ensino. A família tem voltado ao seu papel, pelo menos alguns pais, porque maus pais vão continuar existindo até o fim da existência humana. Acredito que não poderíamos era ficar parados a espera de um milagre para educação. (P6, 2020. s/p).

Na perspectiva dos docentes quanto a aprendizagem de discentes que residem no campo mesmo com a entrega de todo material impresso não consideram satisfatória a aprendizagem. São vários os fatores que influenciam esse processo como: a falta de interação entre discente e docente, o não acesso às tecnologias digitais, a falta de dedicação dos discentes com os estudos e dos responsáveis em acompanhar sua vida escolar. No parágrafo segundo do art. 4 da resolução nº. 02, de dezembro de 2020 do CNE, orienta:

Para os estudantes que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são necessárias medidas específicas definidas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares relativas ao ano letivo de 2020, de modo a garantir aos estudantes a possibilidade de conclusão da respectiva etapa da Educação Básica, e a garantir a possibilidade de mudança de nível ou unidade escolar, e de acesso ao Ensino Médio e Cursos Técnicos ou à Educação Superior, conforme o caso (BRASIL, 2020e, p.2).

Embora, os docentes considerarem a aprendizagem insatisfatório a resolução garante aos discentes a possibilidade de inserção na etapa seguinte da educação básica. O ano letivo de 2020 será concluído em 2021 devido ao cumprimento da carga horária, nesse momento atípico de pandemia. Cabendo aos sistemas de ensino medidas específicas para cumprir com a resolução, que foi editada já no mês de dezembro em razão da permanência da pandemia.

A pandemia coloca diante dos docentes barreiras que limitam seu trabalho. É possível perceber as dificuldades enfrentadas quanto ao ensino remoto, descritos nos relatórios docentes. Esses são entregues mensalmente à coordenação pedagógica conforme orientação do guia da SEED-RR, uma vez que é um meio de registro do desenvolvimento do trabalho docente. O guia orienta: “Produza e entregue à coordenação pedagógica, relatório mensal em relação às atividades propostas, para cada uma de suas turmas. Assim, será possível avaliar se as suas estratégias estão alcançando os resultados esperados” (RORAIMA, 2020e p. 7).

Quanto à análise dos relatórios que os docentes entregam mensalmente à coordenação pedagógica, e nos foi disponibilizado via e-mail apenas três relatórios dos componentes curriculares, História, Arte e Geografia do respectivo ano.

Os relatórios são feitos no mesmo modelo, seguindo instruções referentes as informações que devem conter sobre as ações desenvolvidas para as atividades não presenciais tais como: metodologia, o meio que as atividades foram disponibilizadas, nível de satisfação em relação à comunicação entre docente/discente, relatos sobre os alunos que conseguiram realizar as atividades, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para supera-las, estratégias adotadas para atendimento de alunos da Educação Especial, caso possua, quantidade de alunos



atendidos com atividades online e impressas e relatar os nomes dos discentes que não conseguiram estabelecer nenhuma comunicação.

Nos três relatórios há descrição da metodologia de como as atividades foram desenvolvidas com textos para leitura, questionários interpretativos, atividades com questões pessoais, interpretação de imagens e pesquisas seguindo o plano de ensino. Em relação à disponibilização de atividades impressas é bem maior que as atividades online levando em consideração que a maior parte das turmas desses docentes são do período vespertino, período este que é reservado para atender as matrículas dos discentes residentes no campo, porém não é exclusivo.

Atendendo maior parte dos discentes por atividades impressas, os três docentes relataram que há muita dificuldade de comunicação, pois a maioria dos alunos não têm acesso a sinal de operadora de telefonia/internet até mesmo aparelho celular, mesmo para com os discentes com acesso à internet reclamam da cobertura de sinal na cidade. Um docente residente fora do perímetro urbano relata que é necessário se deslocar para um ponto com melhor sinal para acesso à internet. Entretanto, com os discentes que recebem atividades via WhatsApp, mesmo sendo em número bem menor conseguem se comunicar, sanar dúvidas, fazer mediações contribuindo no processo de aprendizagem e ativa participação dos discentes.

Em relação as dificuldades encontradas, ressaltam ser a transmissão dos conteúdos devido ao sinal de cobertura fraco de internet e a falta de um canal efetivo de comunicação para com os que receberem as atividades impressas. Não consta nos relatórios estratégias desenvolvidas para superar as dificuldades. A respeito da educação especial todos afirmam ser feito um trabalho conjunto com o professor auxiliar por meio de adaptações de acordo com estágio de desenvolvimento de cada aluno.

A implementação do ensino remoto com suporte nos recursos digitais revela a exclusão e as desigualdades socio territoriais brasileiras. Tornando-se ainda mais grave a situação de uma população que historicamente não recebem de forma democrática políticas públicas educacionais. Fato simples de se constatar ao comparar o nível de escolarização das populações urbanas em relação as rurais (Souza; Pereira; Fontana 2020). Esta realidade de não dispor de recursos digitais acessíveis a todos, não afetam apenas os discentes e os docentes do extremo norte. É uma realidade constatada em outras regiões do Brasil como apontam estudos de pesquisadores que estudam a temática.

## 1.2 Materiais didáticos pedagógicos para os discentes do campo no período pandêmico

Desenvolver o ensino remoto na escola pública vem mostrando ser um desafio a todos no país, diante da enorme desigualdade no acesso tecnológico nas diferentes regiões. De igual modo, esse fato mostrou-se mais evidente agora à sociedade, mostrando que famílias de menor poder aquisitivo e as populações que residem no campo ficam à margem da evolução tecnológica.

Para que haja um ensino remoto eficaz é necessário condições mínimas de suporte das telecomunicações como: sinal de telefonia e internet de qualidade, aparelho celular ou computador, plataforma digital, para o docente desenvolver sua práxis pedagógica e o discente tem acesso ao ensino eficaz. Diante dessas questões, buscou-se analisar os materiais pedagógicos



que os docentes do 9º ano da escola pesquisada estão utilizando com os discentes que residem no campo.

Então, na análise dos relatórios e questionários fornecidos pelos professores constatou-se que poucos discentes do campo estavam tendo acesso ao ensino remoto via tecnologia digital. Assim utilizou-se como parâmetro o Guia de Orientação para Atividades não Presenciais para as Escolas da Rede Pública Estadual publicado em abril de 2020, disponível no blog da Secretaria Estadual de Educação de Roraima. Esse material aponta orientações aos gestores, coordenadores, professores e pais de discentes matriculados na rede estadual de ensino.

Esse material traz orientações aos docentes quanto as questões importantes que devem conter nas atividades, seja, de forma impressa ou via aplicativo. Nesse sentido orienta:

3 ATIVIDADE: Será necessário produzir roteiros explicativos para o desenvolvimento das atividades pelos alunos e definir prazo para sua entrega. Encaminhe as atividades com auxílio de recursos tecnológicos digitais ou não. No caso de atividades a serem disponibilizadas na forma impressa, repasse à coordenação pedagógica para que seja entregue aos pais/responsáveis dos alunos (RORAIMA, 2020e, p. 7).

Então, partindo dessas orientações, analisou-se a estrutura das atividades em três etapas, sendo a primeira as atividades, o roteiro explicativo e prazo de entrega. A segunda é a existência de um roteiro diferenciado aos discentes do campo. A terceira o volume de atividades enviadas e formatação já que esses discentes não contam com explicação do docente no exato momento de uma suposta dúvida na resolução da atividade. Para isso, analisou as atividades diagnósticas e as do módulo IV dos professores que participaram da pesquisa.

A turma pesquisada tem vinte e oito discentes, sendo vinte e um residentes no campo. Ao analisar as atividades diagnósticas e as do módulo IV, percebe-se que foram elaboradas para um período de quinze dias, possuem orientação quanto ao período de resolução e devolução à escola. Quanto ao roteiro explicativo recomendado no guia, identificou-se uma recomendação geral a todas as disciplinas.

Na segunda etapa, observa-se que o roteiro explicativo nas atividades é igual para todos os discentes, tanto da área urbana quanto do campo, não havendo explicações diferenciadas para aqueles que não tem o acesso via *WhatsApp* para ajudar na resolução de eventuais dúvidas durante a resolução da atividade. Entende-se a necessidade de um roteiro mais específico aos discentes do campo.

Quanto a terceira etapa de análise, observou-se que o volume de atividades é adequado, são organizadas por disciplinas de forma modular, com um período de quinze dias para resolução e devolução à escola e possuem uma quantidade de duas ou três páginas por disciplinas. Em consonância, com a resolução do CEE/RR nº. 07, de 07 de abril de 2020, que adverte para o cuidado de não sobrecarregar os discentes e suas famílias com excesso de atividade e que sejam de fácil execução.

No entanto, percebe-se que as atividades foram elaboradas de forma a utilizar todos os espaços das folhas, formatadas com fonte menor ficando fora do padrão recomendado para os trabalhos escolares, “tamanho 12, fonte Arial ou Times New Roman” (SEVERINO, 2018,





p.169). Por conseguinte, evidencia-se que o ensino remoto e para os discentes residente no campo está pautado em incertezas, mesmo a escola tentando manter o vínculo com os discentes se organizando na logística de impressões, entregas e recolhimentos de atividades impressas.

Pois, a depender do acesso aos suportes digitais, em que nas áreas rurais já são privados de acesso de larga potência, somado à falta de condição financeira das populações camponesas para a aquisição desses dispositivos, estão todos estagnados, aumentando a gravidade de denúncias que há décadas vêm apontando que “a escola tem sido lugar de expressão das desigualdades sociais e dela se espera a formação educacional comprometida com a transformação social” (SOUZA; PEREIRA; FONTANA. 2020, p. 1629). A pandemia está deixando esse grave problema ainda mais visível e está aumentando a sua proporção.

Ver-se, desse modo, docentes de mãos atadas, devido à falta de contato e em constantes incertezas, porém, ansiosos por intervenções e mediações na construção do conhecimento. Assim, como na torcida e esperança de que os pais, responsáveis e os discentes reafirmem o compromisso de continuar buscando a aprendizagem e o desenvolvimento de alguma forma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário de pandemia da covid-19 medidas que supram as necessidades da sociedade são urgentes e necessárias. Na educação a implementação de atividades não presenciais nas instituições educacionais se apresenta como um grande desafio levando em consideração que a execução desse ensino de forma remota utiliza-se de tecnologias digitais para seu desenvolvimento.

Os resultados obtidos nessa pesquisa realizada em uma escola pública em Rorainópolis, no interior do Estado de Roraima, apontam que as maiores dificuldades para realização do trabalho docente quanto ao ensino remoto direcionado aos discentes que residem no campo e estão relacionadas as tecnologias digitais não acessíveis a este público. Constatamos que as atividades impressas consistem no único canal de comunicação e estas não possuem um roteiro explicativo aos discentes do campo. Até a presente data da produção deste trabalho os docentes ainda não tiveram contato com as atividades realizadas pelos discentes.

Mas, observou-se um ponto positivo em relação ao ensino remoto no campo: todos os alunos estão tendo acesso as atividades pedagógicas e a escola utiliza o transporte escolar para entregá-las na casa dos discentes. No entanto, a inexistência de contatos entre docentes/discentes para tirarem eventuais dúvidas dos conteúdos desenvolvidos nos módulos, torna um fator negativo na avaliação quanto ao ensino remoto.

Nesse contexto, somente o acesso às atividades escolares/pedagógicas não é garantia que o processo de ensino ocorra sistematicamente e essas dificuldades apontadas por este estudo mostram as discrepâncias do ensino remoto entre as populações urbanas e as camponesas. Mas, essa situação reafirma o objetivo das lutas dos movimentos sociais por uma política pública educacional mais definida que atenda as especificidades desses povos.

Enfim, podemos afirmar que o ensino remoto está acontecendo, mas não garante igualdade de ensino aos discentes residentes no campo sem acesso à internet, além de dificultar a prática pedagógica. Por outro lado, a escola na tentativa de não deixar o discente perder o vínculo com a instituição de ensino no período pandêmico tem se esforçado, mas para superar



algumas dessas dificuldades seria possível caso fosse garantido a todos o principal suporte do ensino remoto, o acesso às tecnologias digitais.

Discorrer sobre o acesso ao ensino de forma igualitária aos povos camponeses é bem complexo, em tempos de pandemia aumentaram as complexidades e incertezas que envolvem toda sociedade. Portanto, essa temática se faz necessária continuar sendo pesquisada no sentido de melhorar e auxiliar o desenvolvimento do ensino aos povos camponeses no contexto atual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In. GHEDIN, Evandro (Org.) Educação do Campo Epistemologia e práticas. São Paulo. Cortez.2012.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020a. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020b. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria nº. 544, de 16 de junho de 2020c. Ministério da Educação. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020d. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525> . Acesso em: 12 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Resumo Técnico do Estado de Roraima Censo da Educação Básica 2019. Ministério da Educação. Diretoria de Estatística Nacionais. Inep/MEC Brasília-DF, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6880658](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6880658) . Acesso em: 12 set. 2020.

CALDART, Roseli Salete. O MST e o formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. Estudos Avançados, 2001. Disponível em: <https://search.scielo.org>. acessado em: 16 set. 2020.



CANEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 18 ed. atualizada e ampliada. Petrópolis. RJ: vozes, 2011.

RORAIMA. Decreto nº 28.587-E de 16 de março de 2020a. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus e dá outras providências. Diário Oficial nº. 3682. Boa Vista, 16 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica CEE-RR nº 001/2020 de 23 de março de 2020b. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de Saúde Pública de importância internacional decorrente do Coronavírus. Diário Oficial nº. 3687. Boa Vista, 23 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 28.635 de 22 de março de 2020c. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado de Roraima para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pela COVID-19 (Coronavírus), e dá outras providências. Diário Oficial nº. 3687. Boa Vista, 23 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução CEE-RR nº 07/2020 de 07 de abril de 2020d. Dispõe sobre a Normatização do regime especial de aulas não presenciais para instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do estado de Roraima. Disponível em: <http://cee.rr.gov.br/index.php/videos/send/26-resolucoes-2020/465-resolucao-n-07-2020> .Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado de Roraima. Secretaria de Educação e Desporto- SEED. Guia de Implementação de Atividades não Presenciais para as Escolas da Rede Pública Estaduais, 2020e. Disponível em: <https://seedrrblog.wixsite.com/seed/plano>. Acesso em: 12 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 28.663 de 31 de março de 2020f. Altera o Decreto nº 28.635-E, de 22 de março de 2020, e dá outras providências, retorno das aulas na modalidade não presencial. Diário Oficial nº. 3693. Boa Vista, 31 de março de 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2018.

## REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BRASIL. Portaria nº. 188, de 3 de fevereiro de 2020. Ministério da Saúde. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> Acesso em: 08 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 08 set. 2020.



\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. 2002. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 36/2001 -, de 04 de dezembro de 2001. Dispõem: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 10 set. 2020.



## EDUCAÇÃO NO CAMPO: A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA AGROTÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA NO DESENVOLVIMENTO LOCAL DO ASSENTAMENTO NOVA AMAZÔNIA

### EDUCACIÓN RURAL: EL APORTE DE LA ESCUELA AGROTECNICA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE RORAIMA AL DESARROLLO LOCAL DEL ASENTAMIENTO NOVA AMAZONIA

NEVES. Ronize Leite das<sup>1</sup>  
 ronizeneves@gmail.com  
 ROCHA. João Henrique<sup>2</sup>  
 joao.henrique@ufr.br

**Resumo:** O presente estudo versa sobre a educação do campo e seus efeitos em termos contributivos para o desenvolvimento local do Assentamento Nova Amazônia – ANA, mediante a atuação da Escola Agrotécnica da UFRR - EAGRO. O Assentamento ANA está localizado a 37 km da capital Boa Vista, em Roraima, e inserido em uma área de cerrado, conhecida como lavrado, paisagem típica da região local. A EAGRO compõe a sede do assentamento ANA em uma área concedida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. O objetivo Geral do estudo é analisar as contribuições que a EAGRO/UFRR vem dando ao desenvolvimento do ANA. A metodologia adotada, em tempos de pandemia, foi a pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam que a ocupação estratégica da EAGRO no ANA, proporcionou uma expansão tanto em ganhos educacionais, mediante a oferta regular de seus cursos, como também pelo viés da agricultura familiar, através do desdobramento das ações educativas na forma de projetos, parcerias institucionais e outras ações prospectivas. Não obstante, a comunidade se reverte de expectativas mais colaborativas para o desenvolvimento do assentamento, uma vez que a EAGRO está ressignificada na comunidade como universidade, e como tal, um agente de desenvolvimento.

**Palavras-Chave:** Escola Agrotécnica da UFRR. Educação no Campo. Assentamento Nova Amazônia.

**Resumen:** El presente estudio trata sobre la educación en el campo y sus efectos en términos de contribución al desarrollo local del Asentamiento Nova Amazônia - ANA, a través de las acciones de la Escuela Agrotécnica de la UFRR. El asentamiento Nova Amazônia se encuentra a 35 km de la capital, Boa Vista-RR, y está ubicado en un área arada, un paisaje típico de la región local. EAgro es parte de la sede del asentamiento ANA, en un área cedida por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria - INCRA. El objetivo general del estudio es analizar las contribuciones que EAGRO / UFRR viene dando al desarrollo del Asentamiento Nova Amazônia. La metodología adoptada, en tiempos de pandemia, fue la investigación bibliográfica. Los resultados muestran que la presencia de EAGRO en PANA proporcionó al asentamiento una expansión tanto en logros educativos, como a través de la agricultura familiar, a través del despliegue de acciones educativas, en forma de proyectos, alianzas institucionales y otras acciones prospectivas. Sin embargo, la comunidad vuelve a las expectativas que más

<sup>1</sup> Egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR)/Ciências Humanas e Sociais (CHS), mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima – Orientador: Dr. João Henrique de Mello Vieira Rocha.

<sup>2</sup> Graduado em Agronomia pela UFBA (1986), Mestre em Desenvolvimento Rural – UFBA (1998), Mestre (Mestrado Profissional) em Economia – UFRGS (2011), Doutor em Agronomia (Sociais Agrárias) – UFPE (2015). Atualmente é professor da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima, com experiência docente na área das ciências sociais agrárias e em gestão e coordenação acadêmica e escolar



contribuyen al desarrollo del asentamiento, ya que EAgro se resignifica como universidad.

**Palabras- chaves:** Escuela Agrotécnica. Educación en el campo. Nuevo asentamiento de Amazon

## INTRODUÇÃO

A criação e expansão da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - REFEPCT, tem como seus principais representantes os institutos federais de educação, entidades que muito além da prerrogativa de ensino, atuam como agentes de desenvolvimento das localidades e mesmo dos territórios onde estão instaladas.

Integrante da REFEPCT, a Escola Agrotécnica – EAGRO, foi criada por meio do Decreto nº 041 de 24 de maio de 1982, pelo Governo do Ex-Território Federal de Roraima, sendo, portanto, uma escola estadual. Nos anos 1990 foi incorporada à Universidade Federal de Roraima - UFRR com denominação de Escola Agrotécnica da UFRR e, a partir daí, vem sendo regida pelo seu próprio regimento, em harmonia com o estatuto da universidade. Sua localização, situada à margem esquerda da BR 174, km 37, no sentido Sul – Norte, constitui a sede do Assentamento Nova Amazônia.

Em respeito ao assentamento, cuja área total é de 44.050,03 ha, está localizado entre a BR 174, o rio Cauamé, o rio Murupu e o igarapé Samaúma, à 30 km Noroeste da cidade de Boa Vista. Sua origem remonta à antiga Fazenda Bamerindus, grupo financeiro endividado que entregou, em negociações, a respectiva fazenda ao governo federal, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, vindo a se constituir, posteriormente, em área destinada a reforma agrária.

A sobreposição da EAGRO no âmbito do assentamento, não ocorreu fortuitamente, mas em atendimento ao anseio da comunidade de agricultores pela instalação de uma escola técnico agrícola, e com ela a expectativa de contribuição para o seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, definimos a questão de pesquisa: Quais as contribuições que a EAGRO vem dando ao desenvolvimento do Assentamento Nova Amazônia?

Além dessa introdução, o presente artigo está estruturado na apresentação da metodologia, baseada em pesquisa bibliográfica; em seu referencial teórico, que busca fazer a retrospectiva do ensino técnico em seus marcos legais e organizacionais; seguido pelo capítulo dos resultados e discussões da pesquisa, tendo, ao final, suas considerações e recomendações.

## 1. METODOLOGIA

Considerando o local da pesquisa, o Assentamento Nova Amazônia, e na qualidade de autora dessa pesquisa, carrego a experiência de vida como assentada da reforma agrária na referida localidade, bem como produtora da agricultura familiar, permitindo assim, enxergar a partir do horizonte da pesquisa, minha própria realidade. A observação ao longo dos anos foi aqui assumida como uma técnica de pesquisa, compondo seu contexto empírico.

Com relação a metodologia formal do estudo, a mesma foi desenvolvida com base na pesquisa de cunho bibliográfico “uma vez que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto



ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA e MIOTO, 2007, p.02). Não se pode deixar de registrar que a opção pela pesquisa bibliográfica se deu em decorrência do cenário atual que o mundo está vivendo devido à pandemia de Covid-19<sup>3</sup>.

E também cabe destacar que “todo trabalho científico, toda pesquisa, deve ter o apoio e o embasamento na pesquisa bibliográfica, para que não se desperdice tempo com um problema que já foi solucionado e possa chegar a conclusões inovadoras” (LAKATOS e MARCONI, 2001).

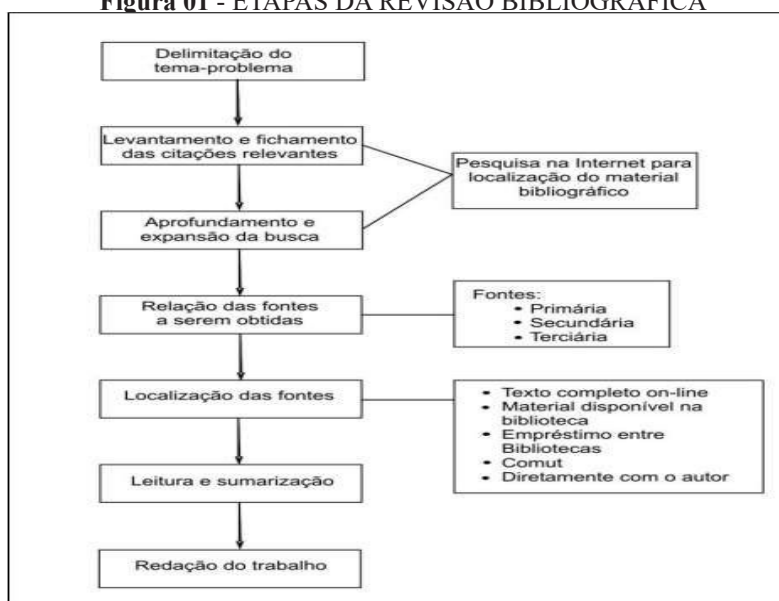
Assim, para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

“[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

Em relação às etapas e ao ordenamento do trabalho, procurou-se fazer o levantamento e fichamento das citações relevantes, por meio de uso da internet para a localização do aporte bibliográfico. Tratando-se da relação das fontes a serem obtidas buscou-se, prioritariamente, fontes primárias e secundárias. Já com relação a localização das fontes optou-se por texto completos on-line, material disponível em biblioteca, entre outras fontes que agregaram a pesquisa. A Figura 01 sintetiza os passos adotados pela pesquisa.

De maneira mais detalhada, utilizou-se nesse estudo material já publicado, tradicionalmente, ou seja, material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Pois segundo GIL (2010.p.30): “A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

**Figura 01 - ETAPAS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**



Fonte: Pizzani et.al (2012)

<sup>3</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL,2020).



Nesse sentido quanto aos trabalhos publicados por meio acadêmico tem-se apenas onze estudos que abordam o tema educação no Assentamento Nova Amazônia, e que retrate ao mesmo tempo a Escola Agrotécnica da UFRR. Os respectivos trabalhos estão dispostos na Tabela 01:

TABELA 01- TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O ANA

AUTOR	PESQUISA	ANO	TIPO DA PESQUISA
JOÃO HENRIQUE ROCHA	AGRICULTURA FAMILIAR E MERCADOS INSTITUCIONAIS (PROTEGIDOS): ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS (CPR DOAÇÃO) EM BOA VISTA, RORAIMA.	2015	TESE
ALEXANDRE MARTINS VIDOR	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A CONTRIBUIÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL NO DESENVOLVIMENTO DE VIAMÃO (RS)	2015	DISSERTAÇÃO
ELISANGELA GONÇALVES LACERDA	"A REFORMA AGRÁRIA NO LAVRADO DE RORAIMA: O PIONEIRISMO DO PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVA AMAZÔNIA"	2013	DISSERTAÇÃO
JANAILTON COUTINHO	FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CURSO DE TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DA ESCOLA AGROTÉCNICA (EAGRO) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)	2018	TESE
JEDSON MACHADO XIMENES	PRONERA EM RORAIMA: PARA ALÉM DA REGULAÇÃO SOCIAL	2016	TESE
LAUSSON JOSE M. CARVALHO	HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO PA NOVA AMAZÔNIA: A CONQUISTA DA TERRA EM BOA VISTA-RR	2018	DISSERTAÇÃO
MEIRE JOISY ALMEIDA	AGRICULTURA FAMILIAR NO PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVA AMAZÔNIA: A VIDA NO LAVRADO EM BOA VISTA – RORAIMA - BRASIL	2017	TESE
RICARDO PENHA MORENO E OUTROS	O PERFIL DOS ALUNOS E EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA AGROTÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR	2017	ARTIGO CIENTÍFICO
ROBISON SÁ DE SOUZA	A LUTA SOCIAL PELA TERRA: NARRATIVAS DOS TRABALHADORES RURAIS DO PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVA AMAZÔNIA	2013	DISSERTAÇÃO
SEBASTIÃO MONTEIRO OLIVEIRA	ORIGEM E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO E	2016	TESE

Fonte: a autora (2021).

Nesse sentido observa-se que existem poucas produções científicas sobre a Escola Agrotécnica e o Assentamento Nova Amazônia. Contudo entre as produções acadêmicas destaca-se





três dissertações, quatro teses de doutorado, uma monografia e um artigo científico.

## 2. RESULTADOS/DISCUSSÕES

De acordo com *site* institucional da Escola Agrotécnica, sua criação se deu em 24 de maio de 1982 pelo então governador do Ex - Território Federal de Roraima, Ottomar de Sousa Pinto (EAGRO, 2014). Contudo, a EAGRO iniciou suas atividades em 17 de julho do mesmo ano, com “objetivo formar técnicos em agrícolas a nível de segundo grau. Na época, a Instituição tinha por objetivo atender, em especial, a comunidade rural”. Desta forma, contribuiria com a profissionalização dos filhos de agricultores e pecuaristas e, ao mesmo tempo, fortaleceria o setor agropecuário de Roraima (EAGRO, 2014).

A Figura 02, traz a imagem da construção da primeira Escola Agrotécnica de Roraima.

**Figura 02-** CONSTRUÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA AGROTÉCNICA DE RORAIMA – 1980



**Fonte:** Oliveira (2016)

Segundo Oliveira (2016, p.185) “em maio de 1993, temos o decreto de criação da Escola Agrotécnica, que também regulamenta a transferência dessa instituição para a UFRR. Por intermédio da Lei Estadual nº 40”, que doou integralmente essa escola à UFRR, recebendo a denominação de Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima (EAGRO), vinculada ao Centro de Ciências Agrárias (CCA), com sede no campus Cauamé.

A EAGRO tem por finalidade atender às demandas de ensino, com vistas à formação e qualificação técnico-profissionalizante de jovens e adultos nos moldes do decreto nº 5.154/2004 e nas demais legislações pertinentes à educação profissional para os diversos setores da agropecuária (EAGRO, 2014, p.01). A Figura 03 traz a imagem aérea mais recente da EAGRO.



Figura 03 – CAMPUS DA EAGRO/UFRR



Fonte: Arquivo da EAGRO (2021)

Nota-se que o local onde está inserida a EAGRO é uma região de lavrado típica da região centro-norte do Estado de Roraima, que reúne tecnicamente as características edafoclimáticas do bioma cerrado, composto por vegetação do tipo savana e pastagens naturais que vegetam solos quimicamente pobres entre rios e igarapés que são comuns nessas paragens.

A metodologia de ensino da escola “buscou conciliar educação e trabalho, assim, adotou dois regimes de matrículas: semi-internato (tempo integral) e internato, sendo que este, destinava-se primeiramente aos alunos que não residiam na capital de Boa Vista” (EAGRO, 2014, p.01).

Devido à desvalorização dos professores das redes de ensino federais e constantes reivindicações por melhorias salariais e de melhor estruturação do ensino técnico federal fez com que a EAgro interrompesse temporariamente suas atividades.

Após alguns anos, a UFRR implantou o curso de Agronomia no referido campus de atuação da EAGRO. Dessa forma, os professores começaram a migrar para graduação não havendo tanto interesse em trabalhar com cursos técnicos, e houve ainda um certo conflito de interesses entre as carreiras de professores da federal de Ensino Superior e professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica - EBTT, o que levou à desativação da escola técnica durante um período de 12 anos. Com isso, foram desativados todos setores produtivos da EAgro (avicultura, bovinocultura e ovinocultura) (XIMENES, 2016, p. 131).

Desta forma, o deslocamento dos interesses da UFRR para com o ensino profissionalizante fez surgir um novo projeto em parceria com o Governo do Estado de Roraima, o possibilitou, em março de 2009, o ressurgimento regular da escola, mas desta vez, situada no assentamento, em sua sede, na BR 174 Km 37.

Atualmente, a escola beneficia em especial os moradores do Projeto de Assentamento, das comunidades do Passarão, Murupú, Truarú e localidades próximas, facilitando o acesso à



educação (EAGRO, 2014, p.02).

Em sua nova sede, a EAGRO passa por uma grande mudança tanto de localização, que antes estava bem mais próxima da capital Boa Vista-RR, quanto em termos estruturais, o que engendrou esforços para buscar apoio por meio do Ministério da Educação, e dos parlamentares (federalis, estaduais) de Roraima para estruturar sua permanência no local.

Destaca-se que a EAGRO recebeu do INCRA a parcela de terra correspondente à sede do ANA para sua fixação e permanência, obtida inicialmente através de parceria com o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA, para que a escola pudesse exercer o papel de promover o acesso à educação agrícola, e para tal a instituição receberia recursos para seus cursos de formação.

A chegada de uma escola técnica com o porte de instituição federal de ensino, já era uma luta dos moradores do assentamento, dado a inexistência no âmbito do Assentamento Nova Amazônia de uma escola de nível médio para atender a comunidade local, e mais ainda, com a possibilidade de ofertar cursos que habilitassem seus filhos em uma formação direcionada para o campo.

Para que a estrutura atual da EAGRO/UFRR fosse construída, muito foram os esforços por partes dos gestores da UFRR e da direção da escola. Cabe destacar que as Escolas Agrotécnicas vinculadas, como a EAGRO, são geridas pelas Universidades Federais, diferentemente dos institutos federais - IF's.

## 2.1 As Atividades de Ensino da Escola Agrotécnica da UFRR

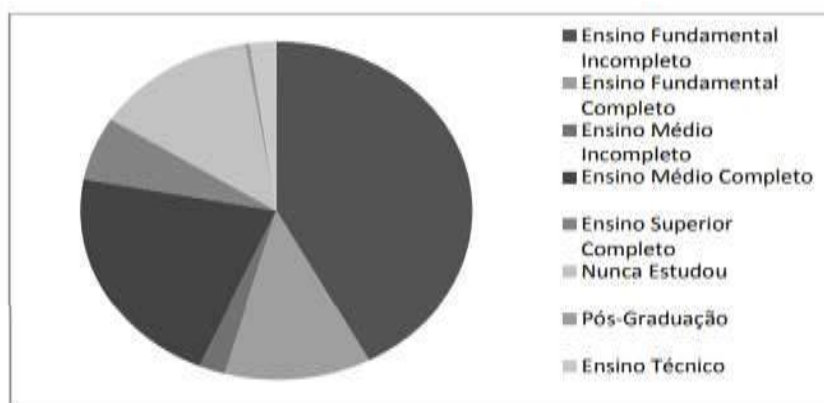
Lacerda, Diniz e Ferreira (2013, p.10) apontam que os assentados do Assentamento Nova Amazônia têm uma média de 6,5 anos de estudo, valor parcialmente alto “para o meio rural, que apesar de ter adquirido maior acesso à educação nos últimos tempos, possui ainda uma significativa parcela de sua população analfabeta ou com baixo nível de escolaridade”. O Gráfico 01 ilustra o nível de escolaridade dos assentados no assentamento.

De acordo com os autores a média de 6,5 anos de estudos pode ser explicada pelo fato de os moradores da região terem sua origem urbana sendo por sua vez a maioria do Município de Boa Vista, “onde o acesso à escola é maior que no meio rural. Além disso, há uma escola de ensino fundamental instalada no próprio assentamento” (LARCEDA, DINIZ e FERREIRA, 2013, p.10).

A maior parte dos responsáveis possui Ensino Fundamental Incompleto, seguido daqueles que têm Ensino Médio completo. Alguns chegaram até a concluir um curso de graduação, mais de 6%, percentual significativo para uma área rural. A que se considerar que as faculdades têm se expandido e que a proximidade com Boa Vista facilita o acesso dos assentados ao ensino superior. Somam-se a isso as bolsas que são oferecidas pelo poder público em universidades particulares da região para pessoas que residem no assentamento. A tendência é que esse percentual aumente, tendo em vista a instalação de um campus da UFRR no próprio assentamento, o que facilita ainda mais o acesso ao ensino superior (LARCEDA, DINIZ e FERREIRA, 2013, p.11).



**Gráfico 01 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS ASSENTADOS.**



Fonte: Lacerda, Diniz e Ferreira (2013, p.11).

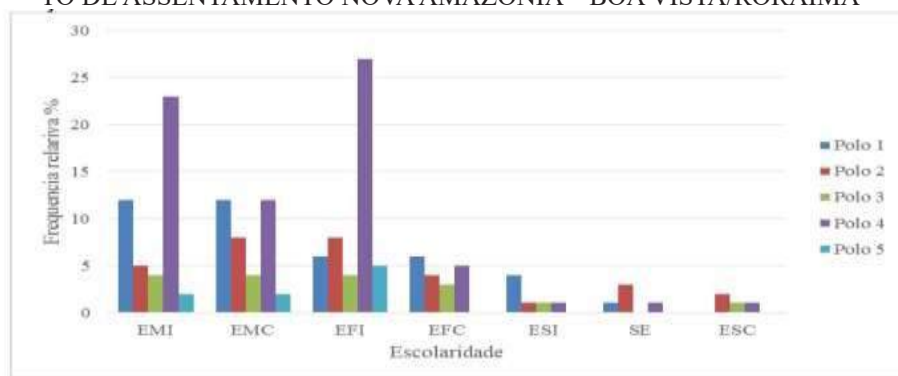
Nesse contexto, nota-se que os moradores do Assentamento Nova Amazônia de forma geral possuem um grau de escolarização razoável em comparação com outros estudos realizados em outros assentamentos pelo país.

Segundo Pereira (2017, p. 95) em seu estudo sobre o Assentamento Nova Amazônia, constatou que nesses últimos quinze anos de criação do assentamento tanto os pais quanto os filhos dos assentados tiveram um acréscimo em suas escolaridades.

Eles tiveram acesso à educação, ao aumento da escolaridade, acesso ao crédito, às formações constantes, às viagens de intercâmbio, aos encontros com outros agricultores, enfim, aproveitaram as oportunidades para aumentar o acervo de seus conhecimentos. Por outro lado, foi observado também que houve aumento na quantidade de anos no ensino formal, seja pelos pais, ou pelos filhos. Portanto, há uma massa representativa de sujeitos que cursaram o ensino médio, médio profissionalizante e o ensino superior e a pós-graduação (PEREIRA, 2017, p. 95-96).

Nesse sentido nota-se um crescente aumento no grau de escolaridade dos pais e filhos do Assentamento Nova Amazônia conforme será demonstrado no Gráfico 02:

**Gráfico 02- GRAU DE ESCOLARIDADE DOS AGRICULTORES FAMILIARES DOS POLOS DO PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVA AMAZÔNIA – BOA VISTA/RORAIMA**



Legenda: EFI – ensino fundamental incompleto; EFC – ensino fundamental completo; EMI – ensino médio incompleto; EMC – ensino médio completo; ESI- ensino superior incompleto; ESC – ensino superior completo; Pós-graduação; SE – Sem Escolaridade.

Fonte: Pereira (2017, p.96).



Conforme Pereira (2017, p. 112) a educação no Assentamento Nova Amazônia sempre esteve presente na vida dos assentados. “A condição desencadeou, entre tantos frutos, o sentimento de pertencimento entre as famílias, sobretudo no protagonismo junto às unidades de ensino que se situam no assentamento”.

Destaca-se que os assentados são atores participantes das associações de pais cobrando dos gestores públicos as melhores condições de ensino aos seus filhos. “Consciência política e cidadania, duas características que se fortaleceram ao longo dos 15 anos de assentamento” (PEREIRA, 2017, p. 112).

Outro ponto que vale destacar nessa luta constante pela educação no Assentamento Nova Amazônia, faz referência a conquista efetivada pelos moradores junto a EAGRO no ano de 2017. Na qual os filhos dos assentados agora contam com um processo de ingresso na EAGRO diferenciado, contemplando os agricultores familiares do Assentamento. Essa era uma das grandes lutas travadas pelos assentados desde o início da implantação da escola no assentamento (PEREIRA, 2017, p.112).

No corpo docente da EAGRO, destaca-se que a escola tem um total de trinta docentes entre especialistas, mestres e doutores. Os dados foram coletados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade Federal de Roraima – SIGA/UFRR (CARVALHO, 2018, p.47).

O Organograma 01 apresenta a estrutura administrativa da EAGRO.

**ORGANOGRAMA 01 – ESTRUTURA da EAGRO**



Fonte: EAGRO (2014).

Portanto, temos o conselho diretor, seguido da direção, secretaria, coordenação geral de ensino (CGE), coordenação de serviços gerais CSG), coordenação de produção, pesquisa e extensão (CPPE), além de setores de apoio e manutenção. Destacamos a CPPE como um setor que gerencia as atividades de pesquisa e extensão, via de regra, executadas com a participação



da comunidade local.

A EAGRO “tem oferecido o curso Técnico em Agropecuária em três modalidades: Integrado ao Ensino Médio, Subsequente ao Ensino Médio, PROEJA e Tecnólogo em Agroecologia”, conforme a Figura 04.

**Figura 04 - CURSOS OFERTADOS NA ESCOLA AGROTÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA–EAGRO/UFRR.**



**Fonte:** Carvalho (2018)

Segundo Carvalho (2018) além das três modalidades do curso técnico ofertado pela EAGRO, hoje a instituição oferece o Curso Superior de Agroecologia, com um total de 40 vagas por meio do vestibular da Universidade Federal de Roraima – UFRR e dos ingressos através do Sistema de Seleção Unificada – SISU, do Ministério da Educação – MEC. Já o Curso Técnico em Agropecuária, por ano, oferta um total de 90 vagas, sendo que essas vagas são divididas entre o público rural e urbano.

Com relação ao Curso de Graduação em Agroecologia seu objetivo geral é:

Formar profissionais com uma base ampla de conhecimentos científicos e tecnológicos na área de Agroecologia, com capacidade de manter, criar, estimular e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável, oferecendo alternativas que dinamizem os arranjos produtivos locais da agricultura familiar e atividades relacionadas à concepção do desenvolvimento local sustentável. (EAGRO, 2014. p. 15)

Portanto, atualmente, os moradores do Assentamento Nova Amazônia podem contar com a formação de nível médio do curso técnico em agropecuária, e a formação superior, através da graduação em Agroecologia, que, em conjunto, estão voltados para as questões direcionadas às demandas do campo.

## 2.2 As Atividades de Extensão na Escola Agrotécnica da UFRR

No campo da extensão a EAGRO tem proporcionado aos seus alunos e moradores do



Assentamento Nova Amazônia diversos projetos cujos objetivos tem sido a promoção do que podemos chamar de uma interação sociotécnica, visto que se trata de iniciativas voltadas para comunidade. A Tabela 02 ilustra as atividades de extensão.

**Tabela 02-** ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA EAGRO/UFRR

<b>TÍTULO DO PROJETO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>DATA - INÍCIO E TÉRMINO</b>
Projeto: Promoção da Capoeira e Cultura Popular Brasileira como Instrumento de Educação e Inclusão Social.	Marcio Akira Couceiro (Coordenador Geral)	Por se tratar de um programa de extensão, não tem data de término, sendo atividade de caráter permanente. Início março de 2009.
Projeto: Agronomia e mundos do trabalho: novas abordagens para a escola e comunidade.	Eduardo Gomes da Silva Filho	23/05/2018 - 20/12/2019
Projeto: Rede Sociotécnica de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável do Assentamento Nova Amazônia.	João Henrique Rocha	22/02/2017 à (indeterminado)
Projeto: Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável da Comunidade Escolar da EAgro/UFRR -Projeto de Assentamento Nova Amazônia: Novas Percepções e Saberes.	Jandiê Araújo da Silva; Julia Maria Corrêa Almeida (Responsável)	2019 à (indeterminado)
Projeto: Aplicação dos princípios agroecológicos como promoção de justiça social, ambiental e alimentar, em Escola no Projeto de Assentamento Nova Amazônia	Jandiê Araújo da Silva (Responsável); Járison Cavalcante Nunes; Maria Aparecida de Moura	2018 à (indeterminado)
Projeto: Implantação de minhocário: aprendizagem da agroecologia como solução para o lixo orgânico da escola agrotécnica da UFRR.	Jandiê Araújo da Silva (Responsável); Maria Aparecida de Moura Araújo; Pedro Antônio dos Santos; Cátia Aparecida Mosqueira; Júlia Maria Corrêa Almeida	2017 à (indeterminado)

Fonte: EAGRO/UFRR (2021).

Nota-se que os projetos de extensão desenvolvidos pela EAGRO/UFRR, são ações que contribuem para a formação de seus alunos e assentados do Assentamento Nova Amazônia, uma vez que na extensão, as atividades são promovidas para atender o público externo, para além dos muros da instituição.

Um exemplo desses projetos é o “rede sociotécnica de apoio ao desenvolvimento sustentável do assentamento nova Amazônia”, O escopo do projeto está fundamentado em ações de natureza mult institucional e interdisciplinar envolvendo a Escola Agrotécnica da UFRR, caracterizada como ator-ponte, e diversas entidades voltadas para o desenvolvimento rural, que estabelecerão vínculos sociotécnicos entre a comunidade de produtores e a rede.

Outra experiência exitosa, tratando-se de exemplo concreto para toda a comunidade,



foi a contratação para o fornecimento de alimentos pelas associações e cooperativas instaladas nos polos, mediante a política pública através do Programa de Aquisição de Alimentos – PAA contratado pela EAGRO, permitindo atender os estudantes com o fornecimento de refeições escolares.

“(…) precisamente em 2009, que tivemos conhecimento do PAA em sua linha de atuação CPR-Doação. Ao assumir o processo de contratação para fornecimento de alimentação aos alunos através da COOPER5, configurou-se uma interessante oportunidade de fazer com que o aluno da escola se alimentasse de produtos que sua respectiva comunidade agrícola produzia.” (ROCHA, 2015, p. 44)

Segundo Arantes e Silva (2013, p.08) em entrevista realizada com a COOPERCINCO, a mesma já vem trabalhando com Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) desde 2011, “os beneficiários são SESC MESA BRASIL – FOME ZERO, que repassa os produtos oriundos da agricultura familiar para entidades carentes: escolas, creches, dentre outras. Com a ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE RORAIMA (EAGRO) no Projeto de Assentamento da Reforma Agrária Nova Amazônia, estamos trabalhando com Programa Nacional Alimentação Escolar (PNAE) através da secretária municipal de educação”.

### **2.3 Atividades de Pesquisa na Escola Agrotécnica da UFRR**

Com relação à pesquisa, a EAGRO/UFRR, ao longo dos anos, tem desenvolvido projetos de pesquisas, conforme descrição abaixo na Tabela 03. Dessa forma, ou seja, atuando também no âmbito da pesquisa, o tripé do conhecimento sustentado pelas atividades de ensino, extensão e pesquisa, se concretiza, possibilitando aos alunos uma formação de qualidade.





Tabela 03- ATIVIDADES DE PESQUISA DESENVOLVIDAS PELAEAGRO/UFRR

TÍTULO DO PROJETO	AUTORES	DATA DE INÍCIO E TÉRMINO
<b>Projeto: Cielagem de nutrientes e fauna de solo em sistema agroflorestal em região de Savana Amazônica, Boa vista, RR.</b>	Guilherme Henrique Almeida Pereira.	30/09/2019 à 31/12/2020.
<b>Projeto: Análise de redes sociais com uso do Software Ucinet</b>	João Henrique Rocha	01/07/2018 à 30/06/2022
<b>Projeto: Resinificando o rural como Meio e Modo de Vida</b>	João Henrique Rocha	12/06/2017 à 11/06/2021
<b>Projeto: Concentrações de nitrogênio em cultivo sem solo do morangueiro na presença e ausência de bioestimulante.</b>	Jandiê Araújo da Silva (Responsável); Járison Cavalcante Nunes; Juliete Araújo da Silva; Maria Aparecida de Moura Araújo; Daniela Cavalcante dos S. Campos.	05/2018 à 05/2020
<b>Projeto: Tecnologias alternativas e atributos de qualidade do solo sob o cultivo de hortaliças no lavrado de Roraima</b>	Jandiê Araújo da Silva (Responsável); Járison Cavalcante Nunes; Juliete Araújo da Silva; Maria Aparecida de Moura Araújo; Daniela Cavalcante dos S. Campos.	2018-2022
<b>Projeto: Adubação orgânica e atributos de qualidade do solo cultivado com batata doce (<i>Ipomoea batatas</i>)</b>	Jandiê Araújo da Silva (Responsável).	2018-2022
<b>Projeto: Agrossistemas em Aleias com espécies leguminosas em consócio com hortaliças em Lavrado de Roraima.</b>	Jandiê Araújo da Silva (Responsável); Járison Cavalcante Nunes; Maria Aparecida de M. Araújo; Evair Marcelo Q. da Silva; Daniela Cavalcante dos S. Campos.	2018-2022
<b>Projeto: Intertextualidade e produção de sentidos: as relações dialógicas na publicidade local.</b>	Prof.ª Ma. Suênia Kdidiya de Araújo Feitosa	início: 11/05/2017 término: 11/05/2020

Fonte: EAGRO/UFRR (2021).

As atividades de pesquisa, como se pode observar, são multidisciplinares, abarcando conhecimentos de diferentes áreas do saber, muitas das quais fortemente contextualizadas com a realidade da comunidade local.

A esse propósito, cabe destacar que as iniciativas de pesquisa desenvolvidas pela escola se revertem de especial importância na formação dos estudantes, pois se trata de iniciação científica, dos primeiros passos em atividades de pesquisa que podem conduzir e converter, senão todos, mas muitos alunos em futuros pesquisadores.

Por outro lado, de um modo geral, considerando a atuação da EAGRO como um todo, a oferta de ensino nos diferentes níveis e modalidades precisam estar articuladas com as demandas trazidas pelas comunidades, através de suas organizações representativas, sob pena de se construir uma representação social, uma imagem, aquém das expectativas dos agricultores e suas famílias.



Mesmo para estudantes que residiam dentro do assentamento, próximo à *escola*, não houve um envolvimento com as atividades práticas como esperavam os estudantes e as famílias. Em conversa com a mãe da agroecóloga abaixo, ela mencionava que havia disponibilizado o seu lote no PA Nova Amazônia, no município de Boa Vista, para realizar aulas práticas na sua propriedade, mas vieram poucas vezes à sua casa. (COUTINHO, 2018, p.92).

O que se observa, ao longo dos dez anos de atuação da EAGRO no seio do assentamento, são percepções distintas do mesmo fenômeno. A EAGRO, enquanto escola, entende que cumpre seu papel na medida da oferta de seus cursos e de suas ações de pesquisa e extensão, sejam por meios e recursos próprios ou através das parcerias institucionais.

A comunidade, por outro lado, tem ressignificado a escola não como unidade administrada pela universidade, mas como sua representante, criando expectativas que, em muitos casos, escapam de sua competência e de suas potencialidades. Trata-se, via de regra, de avaliar a escola agrotécnica com, assim diria, com seu sobrenome, a EAGRO da UFRR.

Frente essa situação, de visões e avaliações contrárias, poderíamos colher os bons frutos que surgem de uma ‘boa conversa’, de encontrar um caminho que busque oferecer a comunidade aquilo que atenda aos seus anseios, mas, claro, em respeito às potencialidades da EAGRO.

Uma comissão mista de representantes da comunidade e da unidade escolar para promover um diálogo franco e progressista, já seria um bom começo.

## CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo sobre os efeitos comunitários da atuação da EAGRO na sede do assentamento Nova Amazônia, demonstrou que, após a sua instalação, os assentados se cercaram de expectativas em saber que seus filhos teriam o privilégio em estudar na unidade de ensino federal.

Nessa caminhada, aquela expectativa se transformou em anseios não atendidos, seja pelo efeito comparativo da instalação de unidades do IFRR no interior do estado e seus desdobramentos, seja pela interpretação da EAGRO como UFRR e suas potencialidades, o que se trata de questões que não têm a mesma dimensão.

Por outro lado, desde a criação do assentamento, com mais de quinze anos de existência, notou-se um avanço significativo na educação dos moradores dessa região, como visto nas pesquisas de Pereira (2017), Lacerda, Diniz e Ferreira (2013) e Carvalho (2018). Os autores apontam que esse avanço no grau de escolaridade dos moradores está intrinsecamente ligado a EAGRO, ademais da proximidade do assentamento para a capital Boa Vista-RR.

Outrossim, a EAGRO/UFRR tem trabalhado com seus alunos nos três pilares do conhecimento (ensino, extensão e pesquisa), direcionando seus estudos para atender os objetivos da entidade, bem como participar, cientificamente, dos temas mais atuais no âmbito das ciências agrárias. No caso do ensino, destaca-se a oferta do ensino médio, além do seu mais novo Curso Superior em Agroecologia. Nas atividades de extensão e pesquisa, a EAGRO vai



se consolidando no Assentamento Nova Amazônia como uma instituição de ensino sensível às questões locais, sem perder de vista os desafios globais.

Mas, ao que parece, falta ainda muito para atender as expectativas locais, e participar dos desafios que são impostos à comunidade. Estamos falando de um sentimento de pertencimento ao lugar, um 'fazer parte de' em relação à comunidade; Tal postura social deve ser iniciada pela escola, pelo corpo de professores experientes que por lá atuam em seus debates colegiados, senão por outros motivos, mas em reconhecimento aos braços acolhedores das famílias que lutaram pela chegada da escola.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Clayton Emerson ;SILVA, David Veras da . Satisfação dos Cooperados em Relação aos Serviços Prestados pela Cooperativa Agropecuária dos cinco polos - Coopercinco. **Revista de Administração de Roraima**, Boa Vista, v. 02, n. 03, p. 17, 07 maio 2021.

BRASIL. Superintendência do INCRA em Roraima. Portaria nº 09, de 04 de setembro de 2006. Boa Vista: 2006. **Dispõe sobre a criação do Projeto de Assentamento Nova Amazônia I**. Boa Vista-RR, 2006.

BRASIL. Superintendência do INCRA em Roraima. Portaria nº 10, de 22 de novembro de 2001. Boa Vista: 2001. **Que dispõe sobre a criação do Projeto de Assentamento Nova Amazônia**. Boa Vista-RR, 2001.

BRASIL. Superintendência do INCRA em Roraima. Processo Administrativo n. 5439.000503/2001-57 MAARA-Instituto Nacional da colonização e Reforma Agrária, que **dispõe sobre a criação oficial do Projeto de Assentamento Nova Amazônia**. Boa Vista-RR, 2001, p. 653.

CARVALHO, Lausson Jose Magalhaes. **Histórico do assentamento PA Nova Amazônia: a conquista da terra em Boa Vista-RR**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Sociedade e Fronteiras, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, p153. 2018.

COUTINHO, Janailton. **Formação em Agroecologia: Um Estudo das Práticas Educativas do curso de Tecnólogo em Agroecologia da escola Agrotécnica (eagro) da Universidade Federal de Roraima (UFRR)**. 2018 .Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p 229.2018.

EAGROUFRR. **GALERIA**: escola agrotécnica da universidade federal de Roraima. Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima. 2014. Disponível em: <http://www.eagro.ufr.br/index.php/galeria>. Acesso em: 08 mar. 2021.

EAGROUFRR. **HISTÓRICO**: escola agrotécnica da universidade federal de roraima. Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima. 2014. Disponível em: <http://www.eagro.ufr.br/index.php/2014-02-27-20-31-53/historico>. Acesso em: 12 mar. 2021.

EAGROUFRR. **ORGANOGRAMA**: escola agrotécnica da universidade federal de roraima. Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima. 2014. Disponível em: <http://www.eagro.ufr.br/index.php/2014-02-27-20-31-53/organograma>. Acesso em: 09 mar. 2021.



EAGROUFRR. **REGIMENTO DA EAGRO**: escola agrotécnica da universidade federal de roraima. Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima. 2014. Disponível em: <http://www.eagro.ufrr.br/index.php/2014-02-27-20-31-53/regimento>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.  
**Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões** / organização, Caetana Juracy Resende Silva. – Nata: IFRN, 2009.

LACERDA, E. G.; DINIZ, A. M. A.; FERREIRA, L. C., **A Política de Reforma Agrária no Brasil, considerações a partir de um estudo de caso na Amazônia Setentrional Brasileira.**, XV Encontro de Geógrafos de América Latina, 2015. Trabalho Completo.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed.São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Sérgio; HEREDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leoniede; PALMEIRA, Moacir; CINTRÃO, Rosângela. **Impactos dos Assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a agricultura UNESP, 2004.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **A organização do sistema de ensino e as políticas de formação docente no estado de Roraima**. 2016. Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, p 247. 2016.

PACHECO, Eliezer. **OS INSTITUTOS FEDERAIS UMA REVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf). Acesso em: 08 abr. 2021.

PAIVA, Vanessa Midler dos Santos. **AGRICULTURA FAMILIAR NO PROJETO DE ASSENTAMENTO NOVA AMAZÔNIA - RR**. 2019. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

PENHA MORENO, Ricardo ; MARIA RIZZATTI, Ivanise; CÉSAR LOPES, Henrique. **O perfil dos alunos e egressos do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de RoraimaUFRR**. Latin American Journal of Science Education. São Paulo, 2017. 22 p. Disponível em: [http://lajse.org/may18/2018\\_12020.pdf](http://lajse.org/may18/2018_12020.pdf). Acesso em: 14 abr. 2021.

PEREIRA, Meire Joisy Almeida. **Agricultura Familiar no Projeto de Assentamento nova Amazônia: a vida no Lavrado em Boa Vista – Roraima - Brasil**. 2017. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Centro de Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 212.2017.

PIZZANI et.al. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012 – ISSN 1678-765X



ROCHA, João Henrique. **Agricultura familiar e mercado institucionais (protegidos): Estudo sobre o programa de aquisição de alimentos (CPR doação) em Boa Vista, Roraima.** 2015. Tese (doutorado em agronomia) -. Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p 322.2015.

XIMENES, Jadson Machado. **Pronera em Roraima: para além da regulação social.** 2016. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, p 270. 2016.



## FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA CIDADE DE PARINTINS-AM: Novos conhecimentos frente às demandas da pandemia de covid-19

CONTINUED TRAINING FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE CITY OF PARINTINS-AM: New knowledge in the face of the demands of the covid-19 pandemic

PONTES, Alex Correa<sup>1</sup>  
alexpontes800@gmail.com  
PEREIRA, Ednaldo Coelho<sup>2</sup>  
ednaldocoelho@gmail.com  
GABRIEL, Gilvete de Lima<sup>3</sup>  
gilvete.lima@gmail.com  
MENDES, Natiele da Silva<sup>4</sup>  
natielemendes45@gmail.com

**Resumo:** O presente estudo trata-se de um estudo de campo qualitativo realizado na cidade de Parintins-AM, com o objetivo investigar a formação continuada dos professores de Educação Física durante a Pandemia de Covid-19. A metodologia aplicada no estudo baseou-se nas técnicas de questionário e análise de conteúdo da categoria temática, incluindo uma amostra de 20 professores. O estudo obteve o seguinte resultado: Formação Contínua entre os Professores de Educação Física de Parintins-AM, mediante a realização de cursos voltados para a aquisição de novos conhecimentos em tempos de Pandemia. Assim, compreendemos que a procura por formação continuada ocorre sobre os diferentes objetivos associados à prática docente face às demandas do contexto escolar e não escolar. Desta forma, evidenciando a relevância acadêmica e social do estudo, instigando novos conhecimentos, promovendo perspectivas sobre os métodos de ensino da disciplina, bem como, expectativas para o surgimento de futuras investigações sobre o Tema de Formação Continuada na Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física. Formação continuada. Pandemia. Parintins-AM

**Abstract:** The present study is a qualitative field study conducted in the city of Parintins-AM, aiming to investigate the continued education of physical education teachers during the Covid-19 Pandemic. The methodology applied in the study relied on the techniques of questionnaire and thematic category content analysis, including a sample of 20 teachers. The study obtained the following result: Continued Training among Physical Education Teachers of Parintins-AM, through the completion of courses aimed at the acquisition of new knowledge in times of Pandemic. Thus, we understand that the search for Continued Training occurs about different objectives associated with the teaching practice facing the demands of the school and non-school context, thus highlighting the academic and social relevance of the study, proposing to instigate new knowledge, promoting perspectives on the methods of teaching the subject, as well as expectations for the emergence of future investigations on the theme of Continued Training in Physical Education.

1 Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR)

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)



**Keywords:** Physical Education. Continued Training. Pandemic. Parintins-AM

## INTRODUÇÃO

A Pandemia de Covid-19 vem instigando constantes debates a respeito das transformações que emergem no campo de atuação dos profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Entre elas, a Educação Física, a qual os professores seguem diretrizes de trabalho pautadas no movimento corporal dos alunos, e estímulo dos aspectos de saúde nas escolas, academias e clubes.

Fato que instigou a seguinte indagação: *como ocorre formação continuada dos professores de Educação Física da Cidade de Parintins-AM, diante das demandas educacionais durante à Pandemia de Covid-19?* Para buscarmos respostas a este problema, realizamos um estudo de campo qualitativo, com o objetivo de investigar a formação continuada destes professores.

Quanto às etapas operacionais, envolveu 20 professores, selecionados a partir dos seguintes critérios: 1-Ser Licenciado ou Bacharelado em Educação Física ;2- atuante em escolas, clubes desportivos e academias em Parintins-AM. Por seguinte, a etapa de coleta de dados ocorreu através da técnica de aplicação de questionário, na qual aderimos como estratégia, o *Google Forms*.

Para o tratamento das informações, utilizamos a técnica de análise de conteúdo da categoria temática, levando os princípios de organização, seleção e recortes de dados significativos aos objetivos do estudo. Desta forma, obtivemos o seguinte resultado: Formação Contínua entre os Professores de Educação Física de Parintins-AM, mediante a realização de cursos voltados para a aquisição de novos conhecimentos em tempos de Pandemia.

Em vista disto, a fundamentação teórica abarcou os apontamentos relacionados ao contexto histórico da Educação Física no Brasil, com ênfase na criação dos cursos de Licenciatura e Bacharelados, pontuando os desafios impostos para a formação de profissionais no século XXI. No que tange a Formação Continuada na Educação Física Escolar.

Nas discussões, mensuramos a relevância de nossos resultados a partir de apontamentos sobre o tema de formação continuada do professor de Educação Física nos dias atuais. Assim, compreendemos que a busca por formação continuada ocorre acerca de diferentes objetivos associados à prática docente face às demandas do contexto escolar e não escolar.

Desta forma, o presente apresenta aspectos de desbravador das questões que emergiram na área de Educação Física na Cidade de Parintins-AM, durante o isolamento social, justificando a sua relevância acadêmica e social. Além de instigar novos conhecimentos, promovendo perspectivas sobre os métodos de ensino da disciplina, bem como, expectativas para o surgimento de futuras investigações sobre o Tema de Formação Continuada na Educação Física.

## 1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A Educação Física no Brasil ao longo das décadas mantém suas diretrizes interligadas



com as questões política, econômicas, e sociais, além de reconhecer a emancipação do homem junto às alterações na sociedade. Nesse sentido, a Educação Física **é outorgada com o papel de estimular o desenvolvimento físico e cognitivo dos indivíduos a partir de práticas corporais.**

Deste modo, vale ressaltar a trajetória da Educação Física em nosso país desde a chegada das comitivas portuguesas nas terras em que os índios dançavam, saltavam, e nadavam para manter sua sobrevivência. Em vista disso, alguns historiadores apontam como o primeiro registro de uma aula de ginástica, com índole recreativa envolvendo índios e portugueses por volta dos anos de 1500 (SOARES, 2012).

No período colonial, a Educação Física passou a ser compreendida como os gestos naturais e de atividades desempenhadas por indígenas e escravos. Anos depois, Joaquim Antônio Serpa, elaborou o Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos, voltado para as questões de educação, saúde, higiene do corpo, e moral (GUTIERREZ, 1985; SOARES, 2012; Da SILVA, 2014).

Por volta dos de 1882, a Educação Física ganhou sua consolidação enquanto recurso de fortalecimento do corpo diante das atividades relativas ao trabalho, isto por uma visão capitalista (RAMOS, 1982; DARIDO e RANGEL; 2005). Já no século XX, a Educação Física teve suas diretrizes conduzidas pelas ações políticas do Brasil república, em prol do desenvolvimento do indivíduo de uma maneira totalmente militarizada, aplicada tanto na escola quanto para fins saúde coletiva.

Além disso, a Educação Física apresenta duas vertentes, as quais correspondem às tendências: higienista, militarista, pedagógica, competitivista e as abordagens pedagógicas a partir do final da década de 1980 (FERREIRA e SAMPAIO, 2013). Atualmente, é definida como área das práticas corporais, designadas para o desenvolvimento físico, motor e psíquico, bem como, para fins terapêuticos e prevenção a doenças.

## 1.1 Formação em Educação Física no Brasil

A formação em Educação Física vem se configurando conforme as alterações no sistema social, econômico e político, a partir de dois segmentos “educação básica e ambiente não escolar”. Desta maneira, a formação nesta área, consiste em conhecimentos sobre a teoria e prática do corpo em movimento, envolvendo a atividade física, exercício físico, o treinamento desportivo de finalidade profissional e de iniciação esportiva na escola.

Em vista disso, pensar na história da Formação em Educação Física, torna-se imprescindível abordar o século XX, durante o despontar da formação profissional para propagação da tendência desportiva na sociedade brasileira (FERNANDES, 2019). Sendo que muitos destes profissionais recebiam a função de “treinador/professor” por meio de suas experiências como ex-atletas militares ou em entidades esportivas, tais como, federações de clubes e seleções.

Por seguinte, entre os anos de 1931 a 1934, surgiram os primeiros cursos de Educação Física surgiram no estado de São Paulo e no Rio de Janeiro, com sua grade curricular voltada para duas formações: a) ensino dos processos pedagógicos da disciplina e, b) o ensino da prescrição de treinamento, processos avaliativos da aptidão física (FIGUEIREDO, 2005).





A partir de 1941, o Decreto- Lei nº 1.212, estabeleceu para a formação na Educação Física, os cursos de licenciatura e bacharelado, em virtude das demandas do mercado de trabalho que vinha se confirmando (Da SILVA, 2011). Além disso, estas formações tinham como objetivo a expansão e inclusão de novos conhecimentos para cada área específica (SILVA ILHA 2010, p.31).

Deste modo, marcando o início da formação em licenciatura e bacharelado em Educação Física, com a justificativa que somente um curso não conseguiria atender a demanda escolar e não escolar. Referente a isto, em 1987, o Conselho Federal de Educação aprovou para ambas as formações, o período de quatro anos, tanto para bacharel quanto para licenciatura, com a intenção de melhorar a qualidade da formação destes profissionais.

Nos dias atuais, a procura pela formação em Educação Física no Brasil, ocupa uma boa colocação no ranking das universidades das melhores do país, isto levando consideração os dados recentes do Ministério da Educação (CARVALHO, 2019). Fato que se consolidou em virtude do interesse de estudantes para atuação na educação básica e em locais, como, academias, clubes, e empresas do ramo industrial.

## 1.2 Desafios dos Licenciados e Bacharelados em Educação Física no Mercado de Trabalho

Com base em apontamentos relacionados à oferta de emprego e a formação profissional, abordamos os desafios para quem se aventura como professor e treinador na Educação Física. No que tange profissionais licenciados e bacharelados que estão tentando adequar seus métodos didático-pedagógicos conforme as novas exigências do mercado de trabalho (NUNES; VOTRE; DOS SANTOS, 2012).

Deste modo, evidenciamos os desafios que os licenciados enfrentam no contexto escolar, no que diz respeito às precariedades em torno do ensino da Educação Física Escolar (SOMARIVA, VASCONCELLOS; JESUS, 2013). Incluindo a inexistências de estruturas físicas das unidades escolares, a escassez de matérias para o ensino de conteúdos da disciplina e o pouco incentivo para a formação continuada de professores.

Por outro lado, os bacharelados atuantes em academias, clubes, empresas do ramo da indústria e autônomos, os desafios são: intensificação do trabalho, flexibilidade da legislação trabalhista, e precariedade do trabalho (MENDES, 2014). Além das políticas de seleção dos que possuem maior escolaridade, e exclusão dos que possuem habilitação mínima (ROCHA e BOMFIM, 2009).

Outro levantamento importante é condizente a remuneração satisfatória e a carga horária ajustável para quem tem um curso de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação na área. Fato oposto para os profissionais quem não tem condições de custear uma formação baseada nos requisitos estabelecidos para a seleção de uma boa mão de obra no campo do Mercado de trabalho da Educação Física.

## 1 METODOLOGIA



Considerando a pergunta norteadora do estudo: como ocorre formação continuada dos professores de Educação Física da Cidade de Parintins-AM, diante das demandas educacionais durante à Pandemia de Covid-19? , realizamos um estudo de campo de caráter qualitativo conforme a concepção de Silva (2014), sobre um estudo que possibilita maior familiaridade com os acontecimentos de um determinado problema ou fenômeno.

Além de considerar as informações fornecidas por atores envolvidos com o fenômeno, reconhecendo os aspectos de compreensão dos processos sociais, significados, motivações, crenças, valores, representações e relações sociais (PEREIRA, 2017). Com base nisto, a etapas operacional do estudo ocorreu na cidade de Parintins-AM, localidade situada a 369 quilômetros da capital Manaus-AM.

Envolveu uma mostra composta por 20 professores, selecionados a partir dos seguintes critérios: 1-Ser Licenciado ou Bacharelado em Educação Física ;2- atuante em escolas, clubes desportivos e academias em Parintins-AM. Por seguinte, a etapa de coleta de dados ocorreu através da técnica de aplicação de questionário, na qual aderimos como estratégia, o *Google Forms*.

Para o tratamento das informações, realizamos um recolhimento de todo o material coletado por meio de questionário, e aplicamos a análise de conteúdo, definida por Bardin (1979), como:

“[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (várias inferidas) destas mensagens” (BARDIN 1979, p.42).

Assim sendo, utilizamos a modalidade de análise temática, efetuada por meio da organização do material, exploração, escolha, recortes, categorização e interpretação das informações, levando em conta os seguintes critérios:

“[...] a regra da exaustividade, a regra da homogeneidade (o material selecionado deve ser aos tópicos ou variáveis para serem analisados, deixando para trás as suas singularidades que fogem deste universo) e regra da pertinência (o material a ser analisado deve ser pertinente aos objetivos do trabalho)” (GUERRA, 2014, p.39).

Desta forma, conseguimos extrair as informações mais significativas envolvendo os atores envolvidos com o problema, destacando os sentimentos e atitudes destes sujeitos (MINAYO, 2001).

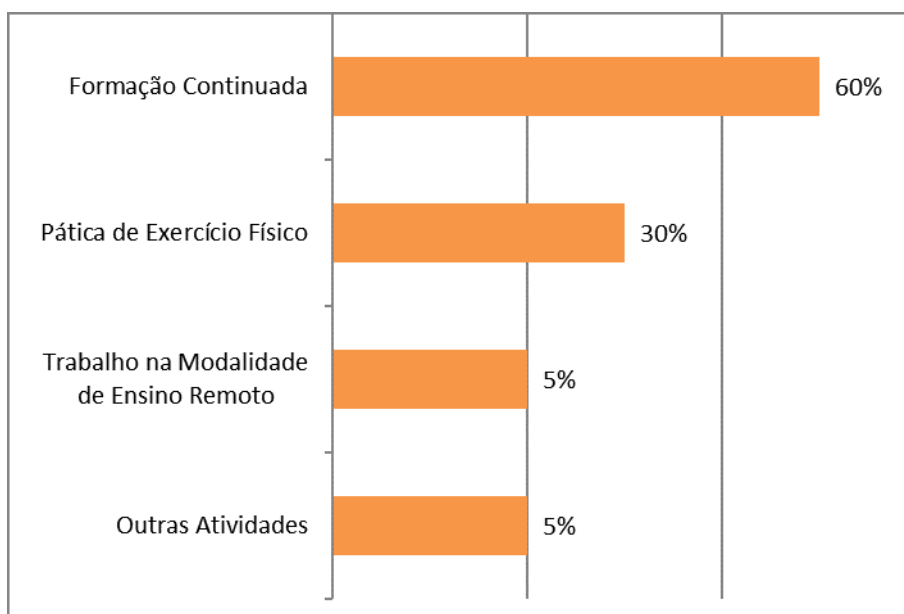
## 2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentação dos resultados obtidos neste estudo parte da pergunta norteadora: “[...]”



Durante contexto da Pandemia de Covid-19, você realizou quais atividades?”

Quadro 1- Questionário – *Google Meet*



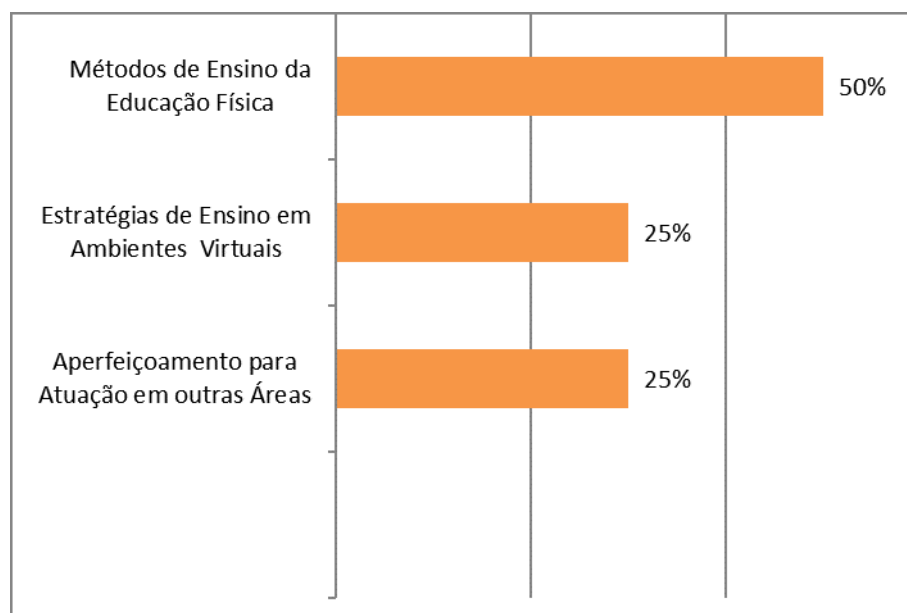
Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Conforme a ilustração, constatamos que dos 20 professores participantes neste estudo, 12, equivalente a (60%), buscaram a formação continuada, com a realização de cursos para diversos segmentos da área de Educação Física. Por outro lado, 6, equivalente a (30%), ocuparam-se com a realização de exercícios físicos, 2 (5%), continuaram trabalhando na modalidade de *Ensino Remoto*, e 2 (5%), buscaram desenvolver ações em outras áreas de conhecimento.

Com base nisto, o aprofundamento das informações sobre a formação continuada destes professores, ocorreu acerca do seguinte questionamento: “[...] de qual maneira você buscou adequar o seu trabalho durante o isolamento social?”



Quadro 2- Questionário – Google Meet



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

De acordo com os dados acima, dos 12 que optaram pela formação continuada, 50% realizaram cursos de atualização sobre os métodos da disciplina em três setores de atuação: *escolas, academias e clubes*. Quanto aos demais, 50% direcionaram seus cursos para as estratégias de ensino da disciplina nos ambientes virtuais, e aperfeiçoamento profissional em outras áreas de conhecimentos.

Assim sendo, mensuramos a consistência e relevância científica destes dados a partir da seguinte indagação: “[...] *A busca por formação continuada na área de Educação Física, acontece somente para suprir as demandas da Pandemia de Covid-19?* De acordo com Nozaki (2005) a formação continuada ocorre como um processo que propõem a reinvenção da prática docente diante das mudanças de diversos sistemas sociais, sobretudo com as novas exigências do mercado de trabalho.

Scherer (2005) salienta que busca por formação continuada é baseada em perguntas que emergem durante e após a nossa formação inicial, como: *como atuar, e para onde vamos?* Principalmente com as novas tendências de ensino envolvendo as tecnologias, e a expansão do mercado de trabalho para os professores que pretendem atuar em *ambientes escolares, e em academias e clubes desportivos de alto rendimento*.

Além disto, vale ressaltar que a maioria das ações de aperfeiçoamento para o “*fazer pedagógico*” na Educação Física Escolar, são motivadas pelos discursos relativos a falta de importância da disciplina para formação do aluno (QUADROS *et al.*, 2015). Deste modo, a formação continuada sempre tem a intenção de abranger outros objetivos, tais como: *a busca por qualidade das aulas, e a ampliação dos conhecimentos específicos* (COSTA e PALMA, 2003)

Portanto, com os caminhos percorridos nesta investigação, evidenciamos que durante



o contexto da Pandemia de Covid-19, existiu uma grande procura por parte dos professores de Educação Física da cidade de Parintins-AM, por cursos de formação continuada para diversos segmentos, e objetivos associados à prática docente face às demandas do contexto escolar e não escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs investigar as ações desenvolvidas pelos professores de Educação Física da Cidade de Parintins-AM, diante das demandas relacionadas à Pandemia de Covid-19. Para o desenvolvimento do estudo aplicamos a técnica de aplicação de questionário, tendo como estratégia o *Google Forms*, e tratamos as informações com a técnica de análise de conteúdo

Assim, conseguimos obter dados referentes à Formação Contínua entre os Professores de Educação Física desta localidade, mediante a realização de cursos voltados para a aquisição de novos conhecimentos em tempos de Pandemia. Contudo, compreendemos que este resultado poderia ter um maior aprofundamento a partir de análises mais específicas sobre a prática pedagógica destes professores.

Por outro lado, o estudo torna-se um desbravador das questões que emergiram na área de Educação Física na Cidade de Parintins-AM, durante o isolamento social causado pela Pandemia, justificando a sua relevância acadêmica e social. Além de instigar novos conhecimentos, promovendo perspectivas sobre os métodos de ensino da disciplina, bem como, expectativas para o surgimento de futuras investigações sobre o Tema de Formação Continuada na Educação Física.

#### 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasília: acesso em: 10/08/2020. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>

\_\_\_\_\_ **perguntas frequentes –MEC**. Formação continuada.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 639, de 31 de março de 2020**. Brasília: acesso em: 27/08/2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. Disponível em: <<http://www.docero.com.br.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BORGES, G.A. **Mercado de trabalho, Empregabilidade e Suas Variações**. In: repositórioifgoiano. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

CARVALHO, P. 18 Cursos de Graduação mais procurados no Brasil, Segundo o MEC. In: **Rev. QUERO- Portal de Educação**. Disponível em: <http://www.querobolsa.com.br>. Acesso em: 13 fev. 2020.



COSTA, A.L; PALMA, J.A. **Capacitação do Profissional de Educação Física UEL**. Disponível em: [http:// www.uel. br/](http://www.uel.br/) Acesso em: 20 set. 2020.

COSTA, M. Oito funções do GMAIL para economizar tempo que nem todos conhecem. Conteúdo Digital. *In: Tutorial Techt tudo*. Disponível em: [http:// www.techtudo.com.br](http://www.techtudo.com.br). Acesso em: 05 out. 2019.

DA SILVA, A.J. **Metodologia da Pesquisa Científica: conceitos gerais**. Ed. UNICENTRO-2014. Disponível em: [http:// www.bibliotecaDocero/](http://www.bibliotecaDocero/). Acesso em: 13 fev. 2020.

DA SILVA, O, N. **Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças**. *In: REV. Espaço Acadêmico*. Nº 124. Set-2011. Disponível em: [http:// www.docero.com.br/](http://www.docero.com.br/)

DARIDO, S. C. e RANGEL, I.C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de janeiro: Guanabara koogan, 2005.

FIGUEIREDO, Z.C. **Formação profissional em Educação Física e o Mundo do Trabalho**. Ed. Coletânea de Textos volume 01- Colégio Brasileiro de Ciências Esporte. Vitória/ES, 2005.

FIGARO, R. **O Mundo do Trabalho e as Organizações: abordagens discursivas de diferentes significados**. Livro digital, ano 2008. Nº 9. Disponível em: [http:// www.bibliotecaDocero](http://www.bibliotecaDocero).

FONSECA, R.G; SOUSA NETO, S. **Educação Física, Profissionalização e Mercado de Trabalho: uma análise sobre o projeto profissional**. *In:Rev. Movimento*, v 26. Porto Alegre, RGS, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10>.

GUITIERREZ, W. **História da Educação Física**. Ed. IPA,Porto Alegre/RS, 1985.

GERHARDT, Tatiana E. e SILVEIRA, Denise T. (Org.): **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre/RS: Ed. UFRGS, Rio Grande do Sul, 2009.

MANZINI, E. **A entrevista na Pesquisa Social**. São Paulo. Didática, v.26/27, p.149-158. 1990; 1991; 2003.

MATIOSKI, J. **Desenvolvimento Profissional na Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso. 44 F. Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFP. Curitiba, 2011.

MELO,W.V. **Como Utilizar o Google Meet**.Curso de Formação para o Gsuite Trilha Básica,. Ed. UFPE, 2020.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MENDES, A. D. **Educação Física: atuação profissional e condições de trabalho em**



academias. Ed. Orquestra Comunicação Editorial. Porto Alegre/RGS, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOZAKI, H.T. **Mundo do Trabalho, Formação de Professores e Conselhos Profissionais**. In: Formação profissional em Educação Física e o Mundo do Trabalho. Ed. Coletânea de Textos volume 01- Colégio Brasileiro de Ciências Esporte. Vitória/ES, 2005.

NUNES, M, P; VOTRE, S.J; DOS SANTOS, W. **O Profissional em Educação Física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho**. In: Rev. Motriz. V 18 n.2, p.280-290, abril/jun, 2012. Disponível em: [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br).

QUADROS, L. R.*et al.* **O trabalho Docente de Professores de Educação física: iniciantes do município de Criciúma/SC**. In: portal scielo. Artigo digital. Disponível em: <http://www.linguagem.unisul.br>.

RAMOS, J.J. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RUZICKI, M.C. **O processo de Interação entre Instituições de Ensino Superior e o Mercado de Trabalho do Educador Físico: uma formação visando a satisfação das necessidades do consumidor**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. 100 F. Universidade de Brasília- UNB/ Faculdade de Educação Física- FEF. Brasília, 2010.

ROCHA, R.M. e BOMFIM, D.L. Estagiários de Educação Física Solução ou Problema para o Mercado de Trabalho. 2009. In: MENDES, A. D. **Educação Física: atuação profissional e condições de trabalho em academias**. Ed. Orquestra Comunicação Editorial. Porto Alegre/RGS, 2014.

PEREIRA, E. **Interação e relações interpessoais na ambiência de um sistema de educação presencial mediado por recursos tecnológicos**. 2017. F TESE Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2017.

SCHERE, A. A Educação Física e o Mercado de Trabalho no Brasil: quem somos, onde estamos, para onde vamos? In: **Formação profissional em Educação Física e o Mundo do Trabalho**. Ed. Coletânea de Textos volume 01- Colégio Brasileiro de Ciências Esporte. Vitória/ES, 2005.

SILVA ILHA, F.R. **O curso de Licenciatura em Educação Física e os Desafios da Formação Profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**. 2010. 144 Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria- Centro de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria/RGS, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOMARIVA, J.F; VASCONCELLOS, D.I; JESUS, T.V. As dificuldades Enfrentadas pelos Professores de Educação Física das Escolas do Município de Braço do Norte/SC. In: **V SIMFOP- Simpósio de Formação de Professores . Educação Básica: desafios**



frente a desigualdades 2013. Disponível em: <http://www.linguagem.unisul.br>.

SOARES, E.R. Educação Física no Brasil: origem até os dias atuais. *In: Rev. Digital Education Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 17.Nº 169. Jun-2012. Disponível em: <http://www.efdesportes.com/edf169>.





## APRESENTAÇÃO

### *GT 6- NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, IDENTIDADE E CULTURA*

**ESMERALDO, Moema de Souza**

Professora doutora em Letras- titular do CEDUC/LEDUCARR- UFRR.

Narrar a nossa própria experiência nos provoca estranhamentos que possibilitam conscientizações em relação a memória, a identidade e a estrutura social dos sujeitos. Este Grupo de Trabalho pretendeu, a partir de trajetórias individuais, alvitrar processos e registros de escritas autobiográficas como dispositivos de formação, ao buscar a conscientização de práticas pedagógicas que propõe a autorreflexão como forma de emancipação do sujeito.



Almejou-se indagar como a imaginação e a consciência histórica, a identidade e a escrita aproximam o ensino e o campo da pesquisa (auto)biográfica em educação. Ao colocarmos em diálogo os conceitos ora citados buscou-se promover especificidades de aprendizagens que conscientizam por meio de escritas produzidas por sujeitos que narram além das memórias da comunidade em que estão inseridos, narram a sua própria história.

Os relatos apresentados, de certa forma, são decorrentes de relações entre a reflexão autobiográfica e o papel da aprendizagem discursiva para a constituição de uma consciência histórica do sujeito. Identificar saberes sobre si, o que se escuta sobre si e exercitar o reconhecimento sobre as próprias origens possibilitaram, principalmente, a prática de questionamentos que não versam somente sobre o outro, mas sobre si na relação com outros e com os fatos históricos. Desse modo, a escrita adquire importância na formação de crianças, jovens e na formação de professores, narrar a própria experiência provoca estranhamentos, que podem proporcionar uma interlocução entre narrativas contra hegemônicas e o campo da pesquisa (auto)biográfica em educação.

O intuito foi de promover especificidades de aprendizagens que propõe a elaboração de escritas, que narram além das memórias da comunidade em que estão inseridos, narram a sua própria história e assim rasuram a história oficial. Ao mesmo tempo que revelam identidades ressignificadas em processos de escritas de si ou nas palavras de Diana Klinger, promovendo uma escrita a partir de uma “constelação de elementos autobiográficos” conforme expõe nos seus estudos sobre “escrita de si como performance”.

A “escrita de si” é um conceito contemporâneo para discutir narrativas autobiográficas, assim como o conceito de “pacto autobiográfico” de Philippe Lejeune, que ao examinar a produção autobiográfica em língua francesa, identificou um traço constante nas obras de sua leitura, ao qual ele deu o nome de “pacto autobiográfico”. Em uma de suas formulações, o que seria a manifestação do engajamento pessoal do autobiógrafo, por meio de uma construção textual, que permite ao leitor admitir o texto como expressão da personalidade daquele que escreve, questionando o seu valor de verdade.

Para ampliar essa discussão sobre a fundamentação epistemológica do trabalho com narrativas autorreferenciais propôs-se também realizar uma observação teórica a partir dos ensaios e “Sobre o conceito da história” e “O narrador”, de Walter Benjamin. No primeiro




texto, Benjamin, a apresentação materialista da história leva o passado a colocar o presente numa situação crítica. O crítico alemão pauta a temporalidade e anuncia como a história deve entender o passado. Assim, o passado aparece como uma interpretação de um período que passou a partir da perspectiva presente. O autor vai utilizar a figura do cronista como um historiador dos fragmentos, que faz uma crítica ao pensamento historicista tradicional e concebe a linearidade histórica com o objetivo de preencher o tempo histórico homogêneo e vazio. Para tanto, aponta que “o passado aparece como uma imagem que perpassa veloz, como fixação rápida e não definitiva tal qual um relâmpago” (Benjamin, 1994, p. 224).

O autor expõe que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi” (Benjamin, 1994, p. 225), mas “significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento de um perigo” (idem, p. 224). Assim, o crítico, no fragmento de número seis, dentre os onze expostos, presume que é necessário

fixar uma imagem no passado como ela se apresenta no momento do perigo ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela (BENJAMIN, 1994, p. 224).

No interior da linguagem, temos acesso ao passado e à possibilidade de dizer “que os vencidos aconteceram”, apesar de o devir histórico ter sido construído a partir dos que venceram. No sentido de “colocar o passado em um momento de tensão no perigo” (Benjamin, 1994, p. 224). Essa discussão está também implícita no ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”, ao trazer a reflexão sobre o desaparecimento do narrador na história da civilização. O autor alemão discorre sobre a importância da narrativa e traz algumas observações bastante pertinentes sobre saberes populares, informação e experiência. Para Benjamin a arte de narrar, de transmitir conhecimento de pessoa a pessoa, entrou em declínio no momento em que a experiência coletiva (erfahrung) se esvaia e abria espaço à experiência solitária (erlebniz). Ao contrário, Leskov, autor utilizado como exemplo, produz textos enraizados na vida popular que expressão um tipo de narrativa à margem das tendências subjetivas e individualistas que eram a marca das literaturas dominantes.

Para o crítico alemão a experiência coletiva, como aquela capaz de dar conselhos e levar a um senso prático comum, é cada vez mais rara. Em contrapartida, exercitamos neste GT a nossa capacidade de contar nossas práticas pedagógicas. Como proposta de prática contra-hegemônica narramos nossas histórias e assim existimos e resistimos. E essa é a nossa forma de lutar contando, narrado as nossas histórias de modo a pensar também a história dos vencidos e não só a história dos vencedores, que tem se mostrado uma emergência de novas epistemologias.





## O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MOMENTO DE APRENDIZAGEM SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

ESTOY TRATANDO DE ENVIAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SIN EMBARGO, NO VOY A CERRAR ESTO

MAGALHÃES, Ilzamar da Silva/UFRR<sup>1</sup>

ilzamarmagalhaes@gmail.com

SANTOS, Edlauva Oliveira dos /UFRR<sup>2</sup>

edlauva.oliveira@bol.com.br

**Resumo:** Este artigo aborda as experiências vivenciadas no Estágio III do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), com foco na diversidade, e suas contribuições para melhor se compreender a atuação do pedagogo neste contexto. As experiências foram vividas no Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez – Princesa Isabel (CAS/RR) – da Rede Estadual de Ensino de Roraima. O problema que norteou a pesquisa está sintetizado na seguinte questão: Em que termos o Estágio III contribuiu para a formação inicial do pedagogo atuante em contextos educativos marcados pela diversidade. O relato de experiência constituiu-se a partir da observação participativa, elaboração e execução do projeto de intervenção *O Teatro e suas contribuições para a formação dos surdos*, realizado a partir do livro de literatura infantil *Bruxa, Bruxa, Venha a Minha Festa*, de Arden Druce aplicado com as pessoas atendidas no referido Centro para refletir sobre a prática decorrente do projeto de intervenção. Para melhor compreender esta prática docente, por intermédio de pesquisa de campo e documental, pude perceber com maior clareza a importância do estágio para a formação acadêmica, uma vez que permite a vivência teórico/prática durante a formação inicial, além de possibilitar uma melhor compreensão das possibilidades de atuação do pedagogo no futuro campo de trabalho. Nesta perspectiva, utilizando o projeto de intervenção procuramos contribuir para a formação dos alunos surdos, reconhecendo o teatro como ferramenta fundamental para o processo de interação e aprendizagem da pessoa com surdez, concomitantemente contribuindo também para enriquecimento da minha formação acadêmica.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado III. Relato de Experiências. Diversidade. Curso de Pedagogia.

**Resumen:** Este artículo aborda las experiencias vividas en la Etapa III del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Roraima (UFRR), con enfoque en la diversidad, y sus contribuciones para comprender mejor el papel de los pedagogos en este contexto. Las experiencias se vivieron en el Centro de Atención a Personas Sordas - Princesa Isabel (CAS / RR) - de la Red Estatal de Educación de Roraima. El problema que orientó la investigación se resume en la siguiente pregunta: ¿En qué términos contribuyó la etapa III a la formación inicial de los pedagogos que trabajan en contextos educativos marcados por la diversidad? El relato de experiencia se constituyó a partir de la observación participativa, elaboración y ejecución del proyecto de intervención *O Teatro y sus aportes a la educación de los sordos*, elaborado a partir del libro de literatura infantil *Bruxa, Bruxa, Come a minha Festa*, de Arden Druce aplicado con personas atendidas en el mencionado Centro para reflexionar sobre la práctica resultante del proyecto de intervención. Para comprender mejor esta práctica docente, a través

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Licenciada em Pedagogia pela UFRR.

2 Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima. Doutora em Educação em Ciências e Matemática – PPGCEM/REAMEC, Mestra em Educação – UFAM, Licenciada em História – UFRR e em Pedagogia pela FACETEN.



de la investigación de campo y documental, pude ver con mayor claridad la importancia de la pasantía para la formación académica, ya que permite la experiencia teórico-práctica durante la formación inicial, además de posibilitar una mejor comprensión de las posibilidades de la el papel del pedagogo en el futuro campo de trabajo. En esta perspectiva, utilizando el proyecto de intervención, busqué contribuir a la formación de los estudiantes sordos, reconociendo el teatro como una herramienta fundamental para el proceso de interacción y aprendizaje de las personas con sordera, contribuyendo concomitantemente también al enriquecimiento de mi formación académica.

**Palavras-chave:** Pasantía curricular supervisada III. Informe de Experiencias. Diversidad. Curso de Pedagogía.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência do Estágio III do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRR – vivenciado no Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez Princesa Isabel da Rede Estadual de Ensino de Roraima. Sendo o foco principal de referido estágio a diversidade, aspecto pertinente aos diferentes contextos educacionais.

A reflexão do nosso estudo norteou-se pela seguinte questão: Em que termos o Estágio III contribuiu para a formação inicial do pedagogo que atua em contextos educativos marcados pela diversidade? Esta questão foi formulada como norteadora da reflexão sobre a experiência de estágio desenvolvida no Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez Princesa Isabel (CAS) que faz parte da Rede Estadual de Ensino de Roraima.

O Centro citado se constitui como um espaço para o trabalho pedagógico de alunos com surdez, sendo desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, que utiliza a Libras e a Língua Portuguesa nos processos comunicativos. De acordo com o seu projeto pedagógico, o CAS tem a finalidade de dar condições para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez, deficientes auditivos, surdo-cegos, além de promover a formação de profissionais habilitados como professores, tradutores e intérpretes de Libras (RORAIMA, s.d.).

Sendo este um espaço em que o pedagogo pode atuar profissionalmente, escolhemos realizar o Estágio III no referido Centro tendo como finalidade compreender melhor as possibilidades de atuação num contexto marcado pela diversidade e com o propósito de conhecer possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência auditiva.

Para este estudo, definimos como objetivo geral analisar em que termos o Estágio III contribuiu para a minha formação inicial no Curso de Pedagogia para atuar em contextos educativos marcados pela diversidade. Com este propósito, foram elencados os seguintes objetivos específicos: compreender teoricamente as contribuições do Estágio III para a formação do pedagogo; descrever a experiência de estágio com foco na diversidade; identificar elementos que apontem contribuições do estágio para a formação inicial do pedagogo.

A metodologia deste estudo está fundamentada na ideia do professor como pesquisador da própria prática, o que é um princípio da Política de Estágio do Curso de Pedagogia da UFRR (UFRR, 2010) e tem como instrumentos de produção de dados: o diário de campo construído durante todas as fases de desenvolvimento do Estágio III, a observação participante que possibilitou a escrita do diário de campo e o Relatório de Estágio entregue como trabalho



obrigatório neste componente curricular. Deste modo, a pesquisa caracteriza-se pelos seus procedimentos como estudo documental (GIL, 2009).

O trabalho está organizado em três seções: a primeira discute diferentes concepções de estágio e foca na compreensão que norteia este trabalho; a segunda apresenta o Estágio III - em diversidade do curso de Pedagogia da UFRR e o local em que a experiência foi desenvolvida e; na terceira está a descrição e análise da experiência desenvolvida. Ao final do trabalho, as considerações finais as quais buscam responder ao problema de pesquisa, bem como apontar as implicações deste estágio na minha formação acadêmica.

## **1 O ESTÁGIO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: EM BUSCA DE DEFINIR UMA CONCEPÇÃO**

O objetivo desta sessão é compreender teoricamente as contribuições do estágio curricular para a formação do pedagogo a partir da legislação para estágio supervisionado conforme a Lei nº 11.788/08 e da leitura de autores como: Piconez (2000); Fazenda (1994); Barreiro e Gebran (2006); Pimenta (1997). Nestes autores, buscamos discutir o conceito de Estágio Curricular e a importância deste componente na formação inicial do pedagogo, uma vez que o estágio pode se constituir como momento privilegiado de construção de conhecimento pelo acadêmico por meio da vivência no seu futuro campo profissional, seja nos espaços escolares ou não escolares.

**É neste sentido que para Pimenta (1997, p. 21) o Estágio Supervisionado** constitui-se em “[...] atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação junto ao futuro campo de trabalho”, no qual o estudante tem a possibilidade de fazer a relação teoria-prática dos conhecimentos adquiridos durante sua formação, além de proporcionar ao acadêmico um melhor aprofundamento de estudo em determinada área que possa despertar-lhe interesse ou curiosidade de arraigar o estudo.

Corroborando com essas ideias, Piconez (2000, p. 16) fala que “os estágios são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino cujo objetivo é o preparo do licenciamento para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de 1.º e 2.º graus”, ressaltando a importância de o acadêmico ter um contato prévio com a profissão escolhida, para que pudesse estar melhor qualificado para o ofício desejado.

Neste sentido, ao pensar o estágio de forma mais integrada, Fazenda (1994, p. 56) assegura que “[...] pensar o Estágio, desvinculado de um pensar a Didática, a Prática de Ensino, a Filosofia, a Sociologia e as outras disciplinas que compõe os cursos de formação do educador é admitir que o Estágio seja ‘o salvador do curso’ [...]”. A desvinculação entre a matriz curricular e o estágio torna fragilizada a formação do educador, já que a correlação teoria-estágio possibilita uma melhor reflexão e conseqüentemente uma formação mais ampla e próxima à realidade das escolas de Educação Básica.

Ratificando tais ideias, Barreiro e Gebran (2006, p. 28) alegam que “[...] o estágio coloca-se como teórico-prático e não como teórico ou prático, devendo possibilitar, aos estagiários melhor compreensão das práticas institucionais das ações praticadas pelos profissionais, como maneira de preparar os futuros professores”. Tal relação é necessária para que haja uma formação capaz de capacitar o futuro educador para atender as demandas socioeducacionais.

Ressaltando a significância do Estágio para a formação do pedagogo de modo



integralizado ao currículo escolar, foi sancionada a Lei n.º 11.788 de 25 de setembro de 2008<sup>3</sup> que traz mudanças significativas para que o estágio esteja sempre ligado ao processo educacional. A referida lei serve de base para a Política de Estágio Curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFRR que trata do estágio supervisionado visando à preparação do futuro pedagogo seja em ambiente escolar ou em espaços não escolares de forma mais completa possível.

[...]quando se pensa que o estágio é um importante espaço de aprendizagem profissional e que se tem como meta, não a formação de meros repetidores de práticas pedagógicas, mas de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade. (SANTOS, 2009. p.57).

Neste caso especificamente, o Estágio III está articulado com a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade – OPTe com as disciplinas Fundamentos da Educação de Jovens e Adulto, Fundamentos da Educação Escolar Indígena, Fundamentos da Educação Especial e Introdução à Libras, ministradas no 7º período do curso.

## **2 O ESTÁGIO CURRICULAR EM DIVERSIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRR**

O Estágio Curricular de acordo com a lei n.º 11.788/2008 pode existir na modalidade obrigatória e não obrigatória, em que o primeiro é um ato educativo que funciona como pré-requisito para obtenção do diploma; o segundo configura atividade remunerada que não contabiliza créditos para o curso e não tem a supervisão de campo. Em ambos os casos, há articulação entre a instituição de ensino, a instituição concedente onde será realizado o estágio, e o estagiário no caso o aluno regularmente matriculado.

Os Estágios Supervisionados presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima – UFRR resultam da reformulação curricular do Curso ocorrida no ano de 2009, da lei n.º 11.788/2008 sancionada pelo Governo Federal e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, Licenciatura. O estágio é definido como “[...] um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa preparação para o trabalho produtivo do estudante [...]” (UFRR, 2010, p. 4), constituindo-se como uma oportunidade para o acadêmico desenvolver novos conhecimentos e reflexões a partir de todas as suas atividades desenvolvidas no estágio.

Os Estágios Curriculares ocorrem em articulação com as disciplinas de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) em áreas específicas de acordo com a Resolução CNE/CP N.º 01/2006. São localizados nos dois últimos semestres com duração total de 400 horas total, sendo 100 horas para cada: Estágio I (articulado com a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil); Estágio II (articulado com a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental – Anos Iniciais); Estágio III (articulado com a

<sup>3</sup> Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6.º da Medida Provisória n.º 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.



disciplina Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade) e; Estágio IV (articulado com a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão). Como o estágio funciona como atividade concomitante à disciplina de OTP, o docente responsável pela disciplina também se torna responsável pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo estagiário.

A estrutura de cada estágio constitui-se de uma carga de 100 horas distribuídas da seguinte maneira: 1) observação com uma carga horária de 40 horas, realizadas em duas semanas, com o objetivo de conhecer o espaço do campo de estágio, seus projetos políticos dentre outros; 2) a elaboração de um projeto de intervenção, carga horária de 20 horas, buscando uma proposta articulada com a instituição que receberá o aluno – campo; 3) intervenção que também tem 20 horas e; 3) a elaboração do relatório descritivo, que é a última etapa do estágio sendo o momento para o aluno-estagiário colocar na sua escrita todas as situações vividas, suas impressões, reflexões e aprendizados e sobre a experiência desenvolvida no seu estágio. Com o relatório descritivo realizado numa carga horária de 20 horas completam-se às 100 horas exigidas.

Visando atender a este quesito da formação acadêmica, na experiência relatada neste trabalho, optamos por realizar o referido estágio no Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez – CAS/RR, por acreditar que as vivências ali apresentadas acrescentariam positivamente em minha formação, visto que com a ampliação do processo de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino qualquer professor pode ter em sua turma um aluno surdo.

Para o desenvolvimento do estágio no CAS/RR buscamos construir alguns conhecimentos teóricos que pudessem fundamentar minha experiência. Assim, entendi que o foco no atendimento de pessoas surdas justifica-se, pois, além de muitos outros fatores, é de fundamental importância a inclusão de pessoas com deficiências em todas as instituições, sejam elas escolares ou não, proporcionando um ambiente acolhedor, sem discriminação e distinção de pessoas, facilitando o acesso e a continuação do desenvolvimento educativo e social de todos. Posto que a surdez é caracterizada como uma condição de deficiência sensorial da audição e pode variar em função da intensidade sonora que o sujeito processa.

Logo, uma pessoa surda é compreendida por interagir com o ambiente social em que está inserida por meio de experiências visuais, manifestando seus conhecimentos e ideias, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Esta por sua vez é como qualquer outra, sujeita a mudanças e diversificação da língua agregando valores culturais dependendo da comunidade que a utiliza.

Diante da comunidade majoritariamente ouvintes, as comunidades Surdas apresentam suas próprias condutas linguísticas e seus valores culturais. A comunidade Surda tem uma atitude diferente do déficit auditivo, já que não leva em conta o grau de perda auditiva de seus membros. Pertencer à comunidade Surda pode ser definido pelo domínio da língua de sinais e pelos sentimentos de identidade grupal, fatores que consideram a surdez como uma diferença, e não como uma deficiência (PEREIRA, et al, 2011, p. 34).

A gramática das línguas de sinais é composta por elementos como expressões faciais, movimentos de cabeça, olhos, boca, sobrelanceira etc. Não se restringe ao alfabeto manual, ele é usado apenas como um recurso por seus falantes como soletramento digital ou datilologia, ou ainda para “soletrar palavras da língua oral que não tem um sinal correspondente em Língua de





Sinais” (SILVA e MOURÃO, 2013, p.162).

Cada língua de sinais tem suas influências e raízes históricas a partir de línguas específicas, e por possuir estrutura própria, sua concepção independe de qualquer língua oral, apesar do fato de a comunidade surda estar inserida na comunidade ouvinte, e tal fato influenciar a língua de sinais através de empréstimos da língua oral, cada língua de sinais possui influências históricas em línguas de sinais específicas. Sobre a origem das línguas de sinais, Audrei Gesser explica:

Mas isso não quer dizer que as línguas de sinais tenham suas origens ou raízes históricas nas línguas orais. A relação é justamente inversa: na história da evolução do homem, constata-se que o uso de sinais pelas mãos como forma de comunicação pelo homem é anterior ao da fala vocal – uma das evidências linguísticas para afirmar que o homem tem uma capacidade inata, instintiva para desenvolver linguagem (GESSER, 2009, p. 38).

Assim como a Língua Portuguesa adquiriu com o passar do tempo variação regional e/ou cultural, a LIBRAS se porta da mesma forma, adquirindo ou incorporando novos sinais, pois ambas são línguas vivas em constante movimento principalmente com as práticas sociais da pessoa surda, onde a Libras é a língua materna e a Língua Portuguesa é a segunda língua do surdo. De acordo com Pereira 2011, p. 13, “o bilinguismo, como abordagem de educação para surdos, propõe que os alunos surdos sejam expostos a duas línguas: a primeira, a língua de sinais, e a segunda, a língua majoritária da comunidade ouvinte, de preferência na modalidade escrita”.

Deste modo, percebe-se a importância do ensino de Libras como língua materna para o surdo, neste sentido, o Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS) funciona como um ambiente de prática educativa não escolar, uma vez que a ação educativa está presente em todos os setores de nossa sociedade, mostrando ser ferramenta fundamental para facilitar o processo de ensino aprendido que a pessoa com surdez vivencia no ambiente escolar, como também na sociedade em geral.

Para a pessoa surda o ensino de LIBRAS é fundamental para a garantia do direito à educação, conforme está previsto inclusive na Constituição Federal: Art. 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O direito garantido pela Constituição Federal engloba também o surdo, porém, mesmo conhecendo casos de pessoas surdas conhecedoras de seus direitos, durante o estágio podemos perceber que muitos surdos e mesmo seus familiares não têm clareza de seus direitos perante a lei, uma vez que são poucos os que buscam os centros de atendimentos ao surdo.

Com essa convicção seguiram todas as etapas exigidas para o Estágio Supervisionado III.

### **3 A EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A MINHA FORMAÇÃO**

As atividades do Estágio III tiveram início dia 18 de maio de 2018 e nas primeiras duas semanas foram realizadas observações do Atendimento Educacional Especializado para alunos



surdos matriculados na rede regular de ensino. O grupo escolhido para o desenvolvimento do projeto de intervenção<sup>4</sup> era composto por 6 a 8 usuários do Centro que frequentavam com regularidade as aulas, nas etapas de escolarização desde a alfabetização ao Ensino Médio.

Para realizar as atividades de observação durante o Estágio III, foi levado em consideração que segundo Lüdke e André (2014) se exige do observador algumas habilidades que não são de modo nenhum fácil ou simples, antes se requer do observador que seja:

[...] capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.19-20).

A observação aconteceu no período da manhã, momento em que fui recepcionada pela gestora, que fez um breve relato sobre o funcionamento do Centro e apresentou a professora que me levou à sala de atendimento educacional especializado, onde ocorria o atendimento aos alunos surdos nos dias de segunda a quinta, de modo que os usuários do Centro atendidos na segunda-feira voltavam na quarta-feira, e os usuários que tinham atendimento na terça-feira, voltavam na quinta-feira, sendo que a sexta-feira era destinada ao planejamento de aulas das professoras.

Chamou minha atenção a pouca quantidade de alunos atendidos, por isso resolvi realizar uma entrevista, que juntamente com a observação se constitui uma valiosa fonte de informação para coleta de dados preciosos e necessários para um planejamento adequado e significativo para a futura intervenção no Estágio III, sendo ela um dos principais instrumentos de pesquisa na elaboração de um trabalho científico.

De acordo com Lüdke e André, na entrevista se faz necessário uma interação entre quem faz as perguntas e quem as responde, dando espaço para um clima de cordialidade, e as informações aconteceram de modo natural e autêntico (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39).

Destarte, ao questionar sobre este assunto na entrevista com uma das professoras, obtive a afirmação que a frequência dos alunos é uma questão que atrasa o andamento dos atendimentos, posto que para elas, desde que o governo parou de disponibilizar o ônibus, a quantidade de usuário diminuiu consideravelmente<sup>5</sup>, e mesmo os que continuavam frequentando o CAS/RR, faltavam muito, o que prejudica o trabalho delas e o desenvolvimento desses usuários. Em contrapartida, para a gestora, o fato de o ônibus não ser mais disponibilizado, não afeta necessariamente a frequência desses alunos, pois o governo disponibilizava um cartão de ônibus coletivo tanto para o surdo como para um acompanhante.

Porém, na mesma semana, me surpreendeu a grande quantidade de pessoas surdas que compareceram ao evento realizado na data que se comemora o dia da pessoa com surdez, houve uma passeata nas proximidades do Centro que contou com a presença de muitas pessoas surdas e ouvintes sensíveis à causa, que atenderam ao convite das professoras e da comunidade surda

4 O projeto de intervenção é o planejamento da regência no Estágio III, corresponde ao que o estagiário planeja desenvolver durante 20 horas (uma semana) quando estiver realizando um trabalho prático com o público atendido.  
5 Em entrevista uma das professoras afirma que o quantitativo de atendimentos diminuiu devido à retirada do ônibus que transportava os usuários ao Centro: “a gente trabalha com 7 ou 5 alunos hoje porque a gente não tem mais ônibus para vir então vem poucos alunos”.



que se reúne no Centro.

**Figura 1:** Comemoração do Dia Nacional do Surdo - 26 de setembro de 2018



**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2018.

Diante da situação exposta, percebi que muito ainda precisa ser feito para que se cumpra o direito de acesso à educação. Reafirmando o disposto na Carta Magna, a Constituição do Estado de Roraima consagra o princípio da universalidade do acesso e permanência na escola (Art. 197, inciso I), garantindo, da mesma forma, o transporte escolar como um direito do educando e uma obrigação do Estado. Diante do posto, foi necessário pensar estratégias que pudessem mobilizar a comunidade surda na tentativa de reaproximar essas pessoas do Centro, foi então que pensei em utilizar o teatro a partir de um livro de literatura infantil, esta escolha se deve ao fato de que este tipo de livro comumente possui muitas ilustrações, e tais imagens auxiliam no processo de ensino da pessoa surda, e se alia ao teatro como ferramenta tanto de atividade cultural como educacional, especialmente neste contexto, uma vez que para a pessoa surda, as imagens são essenciais para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

As imagens são de fundamental importância especialmente para a pessoa surda, por isso, todo aluno deve ter a oportunidade de entrar em contato com as imagens nas artes e na leitura dessas imagens ter a conscientização de que somos os ‘destinatários de mensagens’ (ROSSI, 2009). As imagens estão presentes no nosso dia a dia, e nos cercar de diferentes formas, cores e percepções nos espaços educacionais e apresentam um excelente aliado na construção do conhecimento dos alunos, potencializando suas habilidades e o descobrimento do seu potencial, pois “[...] os professores da sala de AEE, ao planejarem suas aulas, precisam utilizar imagens e recursos visuais para favorecer o processo de ensino” (SILVA e MOURÃO, 2013, p.172).

Neste contexto, as imagens articuladas ao teatro vêm contribuir positivamente na formação educacional da pessoa surda, pois são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, sentimental e das percepções das pessoas com surdez. O uso do visual é fator de



relevância e o professor se torna uma parte de valor ao incentivar seus alunos a serem criativos, e na expressão por meio de suas produções artísticas.

[...] Para explicar para o surdo é tudo através imagem, trabalhar com a criança surda é só com a imagem. Às vezes até o celular com a internet facilita, porque às vezes temos que trabalhar conceitos que a criança ainda não entende, por exemplo: cachoeira, se ela me perguntar o que é, mas ela ainda não tem essa palavra construída, essa palavra não faz sentido para ela, então a imagem facilita bastante, pois se não tiver imagem pra ela, ela não entende, e com a imagem a palavra começa a ter sentido (Professora, entrevista, 2018).

Deste modo, fica nítida a relevância do visual para o ensino da pessoa com surdez, especialmente o uso de imagens para a formação de conceitos antes desconhecidos por esses alunos. Diante desta compreensão, das vivências que o estágio propiciou e das anotações no diário de campo reflexivo<sup>6</sup>, foi possível compreender que a expressão corporal é uma das ferramentas de acesso à comunicação dos surdos, por isso, o tema escolhido para ser trabalho no projeto de intervenção foi o Teatro e suas contribuições para a formação dos surdos, o qual foi trabalhado a partir do livro de literatura infantil *Bruxa, Bruxa, Venha a Minha Festa*, de Arden Druce.

No livro, uma menina convida uma bruxa para sua festa, a bruxa aceita o convite, porém coloca como condição que o gato também seja convidado, o gato aceita o convite e exige a presença do espantalho, e assim vários seres assustadores são convidados para a festa. No final percebe-se através da ilustração que se trata de uma festa a fantasia em que as crianças vão vestidas dos personagens citados anteriormente. A história possui repetição, rima e grandes ilustrações que chamam a atenção do leitor. É possível, com a referida história, trabalhar vários aspectos do desenvolvimento dentre eles estão a atenção, linguagem corporal, senso crítico, interação com os demais, além de desenvolver o gosto pela leitura.

Desta forma, o projeto de intervenção teve como objetivo geral: analisar possibilidades de trabalho com o teatro na educação de pessoas surdas. Sendo objetivos específicos: instigar o teatro como ferramenta de comunicação entre ouvintes e surdos nos espaços; verificar as possibilidades de utilização desta ferramenta na educação de pessoas com surdez. Assim, buscou-se por meio de uma peça teatral, contribuir na formação dos alunos surdos, reconhecendo o teatro como ferramenta fundamental para o processo de interação e aprendizagem da pessoa com surdez.

Entre as atividades desenvolvidas na semana de intervenção, foram estão: organizar e auxiliar a apresentação da peça teatral a partir do livro *Bruxa, Bruxa venha a minha festa*; atividades complementares sobre a peça apresentada pelos usuários, como: jogo da memória, atividade de pintura, todas buscando contextualizar a temática apresentada na peça teatral, promovendo um espaço de aprendizagem significativa<sup>7</sup> aos alunos surdos.

Juntamente com colegas de estágio mostrei o projeto de intervenção e o livro *Bruxa*,

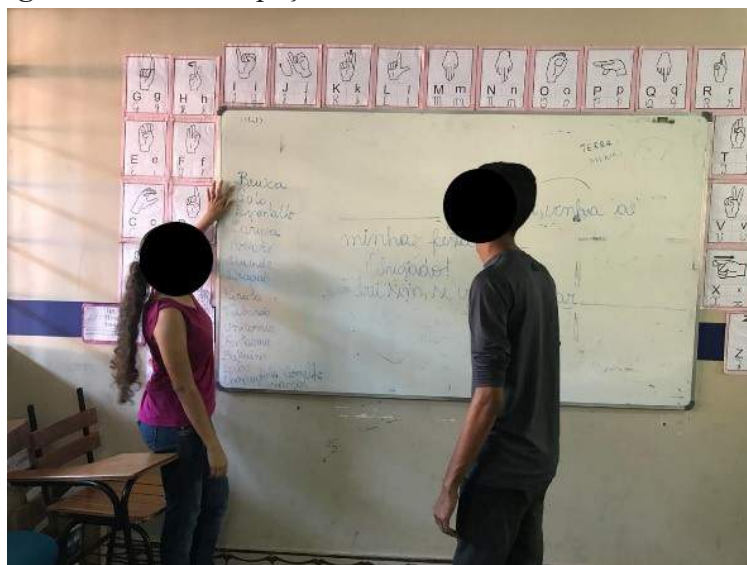
6 A escrita de um diário de campo é uma maneira importante de coletar não somente todas as informações adquiridas da instituição estagiária, com as impressões recebidas nos momentos vivenciados, nas interações e uma oportunidade singular de refletir sobre esses momentos. Ao contar as experiências vividas em cada dia num diário de campo abre-se a possibilidade para aliviar as tensões existentes, as incertezas quanto à realidade vivenciada e um instrumento “capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores” (ZABALZA, 2004, p. 11).

7 Para Moreira (2011, p. 2) “a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual, uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”.



*Bruxa, venha a minha festa* para as professoras do CAS/RR. As professoras foram receptivas ao projeto e nos ajudaram nos ensaios com os usuários do Centro traduzindo as falas do livro para LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), pois eu e minhas colegas de estágio não dominávamos a língua de sinais. Nos ensaios foi utilizada a Língua Portuguesa para listar os nomes dos personagens na lousa e a Libras para demonstrar para o futuro “público” os sinais referentes a cada nome de personagens.

**Figura 2:** Ensaio da peça *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Porém a pouca quantidade de usuários frequentes no Centro ainda incomodava, assim, minhas colegas e eu conseguimos junto da coordenação do Centro o contato telefônico de alguns usuários e os convidamos para participar e/ou prestigiar a apresentação da peça teatral. Foram convidados também a assistir à peça os alunos não surdos que fazem o curso de Libras no CAS/RR, a professora da disciplina de estágio e as professoras do CAS/RR.

Organizamos a sala para a apresentação e colamos as imagens da história com critérios estéticos de acordo com nosso entendimento<sup>8</sup> ficaria melhor, pois acreditávamos que as pessoas que iriam participar já tinham decorado a ordem de suas apresentações de modo que as imagens em nada interferiam no resultado, porém pouco antes da apresentação fizemos um último ensaio, no qual percebemos que a forma de organizar as imagens atrapalhou o andamento da apresentação. O que demonstrou a importância que a imagem possui para o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com surdez e para a interação social entre a pessoa surda e o ouvinte. Após a reorganização das imagens segundo a sequência da história, seguiu-se a apresentação da peça com sucesso.

Foi possível perceber que o desenho/imagem para ser utilizado com a pessoa surda precisa mais do que elementos puramente estéticos, mas precisa expressar claramente uma ideia. O painel que antes apenas apresentava os personagens da história passou a ser um roteiro para a realização da peça teatral.

<sup>8</sup> Das minhas colegas de estágio e minha.



**Figura 3:** Apresentação teatral da história Bruxa, Bruxa, venha à minha festa.



**Fonte:** Acervo pessoal.

No dia seguinte nos reunimos com as professoras para dialogar sobre a ação pedagógica no campo ensino-aprendizagem e na interação do aluno surdo com o ouvinte que não conhece Libras ocorridos durante a peça teatral, posto que para Freire (2005):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (p. 79).

É importante que o educador tenha a consciência de que ao discorrer sobre sua prática, o aprendizado torna-se mais efetivo, de forma que todos os envolvidos neste processo são beneficiados. Assim, segundo elas, a ação foi positiva para o desenvolvimento dos usuários do CAS, dos ouvintes que fazem o curso de Libras e das pessoas da comunidade que estavam presentes, pois alguns também participaram da peça e a partir desta ação foi possível perceber o leque de possibilidades que a pessoa com surdez possui.

Para o grupo de estagiárias foi enriquecedor o desenvolvimento do projeto de intervenção, posto que a atividade proporcionou visibilidade aos surdos por meio de uma prática tão rica como o teatro.

## CONCLUSÕES

O Estágio III com ênfase na diversidade, realizado no Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez Princesa Isabel – CAS/ RR, trouxe a possibilidade de aprofundamento de estudo para além dos muros da universidade, de modo que foram utilizados conhecimentos como base para minha formação, e futuramente poderei aplicá-las às minhas práticas educacionais, pois, mesmo com as dificuldades encontradas no campo de estágio, foi possível desenvolver um tra-



balho de qualidade que agregasse conhecimento para os alunos ali atendidos.

Ao fazer uso de imagens na atividade desenvolvida com os usuários do CAS/RR, podemos perceber que as ferramentas visuais para serem utilizadas com pessoas surdas precisam ter elementos que vão além da estética, necessitam fazer sentido para o receptor. A ação desenvolvida foi positiva para o processo de ensino e aprendizagem dos usuários do CAS, dos ouvintes que fazem o curso de Libras e da comunidade que estava presente e participou da atividade proposta, sendo possível a partir dela, a percepção do leque de possibilidades que a pessoa surda possui.

Esta experiência de estágio conduziu a reflexões a respeito das complexidades que envolvem o fazer docente, porquanto, além de reafirmarem meu sonho de infância pela carreira docente, ainda ressaltam o valor das aprendizagens obtidas durante o estágio e a correlação teórico-prática que adquiri na academia e para além dela, visto que a educação permeia todos os meios sociais. Por isso, o momento de aprendizagem que o estágio no Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez – CAS proporcionou foi norteador tanto para conhecer a atuação do pedagogo em contexto de diversidade como para majorar o interesse em futuramente continuar a pesquisar nesta linha de estudo.

## REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 1/2006. Brasília 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; D.O.U. DE 26/09/2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição do Estado de Roraima**. 1991. Disponível em <http://www.al.rr.gov.br>. Acesso em 02 de novembro 2019.

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa, venha a minha festa**. 2. ed. Editora Brinque Book, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.  
GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

GHEDIN, Evandro; MONTEIRO, Simone Alves. **Estágio com pesquisa na formação de professores: uma experiência vivida na turma de pedagogia com ênfase em Educação do Campo na Vila de Felix Pinto/Cantá – RR**. XVIIIENDIPE, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.



MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo. Editora livraria da Física, 2011.

PICONEZ, Stela C. Berhtolo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PEREIRA, Maria Cristina as Cunha. CHOI, Daniel. VIEIRA, Maria Inês. et al. **Libras.** 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto alegre: Mediação, 2009.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. **A Contribuição do Estágio na Construção dos Conhecimentos necessários ao Exercício da Docência no Curso de Pedagogia.** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2009. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO Marisa Pinheiro (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Curso Pedagogia. CEDUC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia,** Universidade Federal de Roraima, 2009.

\_\_\_\_\_. **Política de Estágio Curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Educação.** Universidade Federal de Roraima, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.





## A IDENTIDADE E A MEMÓRIA CULTURAL DE UM PROFESSOR CADEIRANTE NA CIDADE DE CARACARAÍ – RORAIMA – BRASIL

### IDENTIDAD Y MEMORIA CULTURAL DE UNO MAESTRO CON DEFICIA MOTORA EN LA CIUDAD DE CARACARAÍ– RORAIMA – BRASIL

FERREIRA, Lucenir Lucena/UERR<sup>1</sup>

lucenir.ferreira@uerr.edu.br

SPOTTI, Carmem Véra Nunes/UERR<sup>2</sup>

carmem.spotti@uerr.edu.br

VASCONCELOS, Albercy Freitas de/IFRR<sup>3</sup>

albercyfreitas@gmail.com

SANTOS, José Domingos Alves dos/UERR<sup>4</sup>

santdomi@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho visa debater sobre memória e identidade de um professor cadeirante no interior de Roraima - Brasil. A escolha pela temática se fundamenta em dois momentos: o primeiro foi um curso sobre história oral, que nos proporcionou observar as trajetórias vividas pelas pessoas, suas identidades e múltiplas dimensões históricas de forma a perceber o quanto esse processo de registro da história oral é importante para o desenvolvimento do indivíduo e de sua comunidade. O segundo momento foi a decisão de realizar a pesquisa qualitativa, de cunho autobiográfico, por meio de relato da trajetória de um migrante nortista, que nasceu no interior de Roraima – Brasil, na década de 1960 e que é professor no município de Caracarái-RR, o qual relata suas histórias, suas perspectivas no âmbito humano e profissional, suas conquistas em meio a uma sociedade onde a acessibilidade é um processo gradativo, de luta constante para que se tenha garantindo seus direitos constitucionais. Este trabalho está embasado em Lejeune (2008), Williams (1986), Pollak (1992), Benjamin (1994), entre outros. A relevância do estudo está no fato de que a educação é de suma importância para o progresso social e profissional do indivíduo e na formação do sujeito integral como reza a Constituição Federal Brasileira. Concluímos que a escola formal promove conhecimento sistemático que norteia a vida dos sujeitos, oportunizando que o mesmo possa reivindicar seus direitos, buscando autonomia, mobilidade e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida para si e está permeada pela memória na promoção da identidade social.

**Palavras-chave:** Identidade Social. Educação. Acessibilidade. Autonomia. Memória.

**Abstract:** Este trabajo tiene como objetivo debatir la memoria y la identidad de un profesor de silla de ruedas en el campo de Roraima - Brasil. La elección del tema se basa en dos momentos: el primero fue un curso de historia oral, que permitió observar las trayectorias vividas por las personas, sus identidades y múltiples dimensiones históricas para darnos cuenta de la importancia de este proceso de registro de la historia oral. para el desarrollo del individuo y

1 Mestranda em Educação – PPGE-UERR/IFRR. Especialista em Educação, Gestão e Orientação Escolar (IBPEX) Licenciada em Pedagogia ( FACETEN) e Biologia (IFPA) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9151-7508>.

2 Graduada em Letras pela URCAMP (1990), Especialista em Filologia pela UERJ/PUCMG (2011), mestra em Letras pela UFRR (2011), Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP (2017), professora da UERR Graduado em história e filosofia pela UFRR (1996), pós-graduado em Gestão dos Sistemas Educacionais, pela Universidade Estadual de Roraima – UERR (2010), Mestrando em Educação.

3 Licenciado em Pedagogia pela FACETEN (2007). Pós-graduado em Análise em Microbiologia pela Instituto Pedagógico Brasileiro de Minas Gérias - IPBMG (2021), atua como professor da Rede Pública Estadual de Ensino no Município de Caracarái-RR.

4 Graduado em História e Filosofia pela UFRR (1996). Pós-graduado em Gestão dos Sistemas Educacionais, pela Universidade Estadual de Roraima – UERR (2010). Mestrando em Educação – PPGE-UERR/IFRR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7026-8286>.



su comunidad. El segundo momento fue la decisión de realizar la investigación cualitativa, de carácter autobiográfico, a través de un relato de la trayectoria de un migrante norteno, que nació en el campo de Roraima - Brasil, en la década de 1960 y quien es docente en el municipio de Caracaraí-RR, quien cuenta sus historias, sus perspectivas en el ámbito humano y profesional, sus logros en una sociedad donde la accesibilidad es un proceso paulatino, de lucha constante por haber garantizado su carácter constitucional. derechos. Este trabajo está basado en Lejeune (2008), Williams (1986), Pollak (1992), Benjamin (1994), entre otros. La relevancia del estudio radica en el hecho de que la educación es de suma importancia para el progreso social y profesional del individuo y para la formación del sujeto integral, como lo establece la Constitución Federal brasileña. Concluimos que la escuela formal promueve un conocimiento sistemático que orienta la vida de los sujetos, brindándoles oportunidades para reclamar sus derechos, buscando la autonomía, la movilidad y, en consecuencia, una mejor calidad de vida para sí mismos y está impregnado de memoria en la promoción de la identidad social.

**Palabras clave:** Identidad social, Educación, Accesibilidad, Autonomía., Memoria.

## INTRODUÇÃO

A educação é base da vida porque é um dos meios que permite nosso progresso pessoal e profissional. É um bem que, após ser adquirido, não pode ser tirado. Nesse sentido, relatos que demonstra o quanto ela permitiu, dentre as inúmeras dificuldades, uma pessoa ter uma meta na vida deve ser conhecida. Nesse viés, visando debater sobre memória e identidade cultural, propomos uma produção autobiográfica utilizando as bases teóricas de Benjamin, (1994) e Lejeune (2008), por meio de relatos orais e escritos das experiências vividas em uma temporalidade da primeira infância até os dias atuais. Tais relatos surpreendentes envolvem o início da vida escolar de um cadeirante, seus avanços e conquistas enquanto estudante e docente em uma escola pública estadual no município de Caracaraí, interior do estado de RR.

Para Benjamim,

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras, quase nada do que acontece está a serviço da narrativa e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1994. p. 203)

Ao pensarmos nas palavras acima de Benjamim vemos o quanto aprendemos com a vida e, por isso, descrevemos a trajetória de um migrante nortista, que nasce no interior do estado de Roraima, na década de 1960, e enfrenta muitas dificuldades e limitações nas suas vivências. A relevância deste trabalho está no fato de que não é apenas mais uma informação, mas sim uma profunda narração, muito mais desafiadora, onde os conceitos e teorias nem sempre conseguem mensurar como ele tirou forças para cumprir suas metas e objetivos dentre as dificuldades que a vida lhe impôs. Isso faz parte de sua subjetividade que será narrada para conhecimento de todos e demonstração de que a educação é uma arma poderosa para a resiliência da vida.

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte contextualizamos a pesquisa porque faz-se necessário a compreensão do espaço geográfico e temporal em que ela ocorreu,



qual a metodologia utilizada e identificando quem é o sujeito principal do estudo e sua infância. Na segunda parte trazemos a discussão sobre memória e identidade cultural onde exemplificamos com a trajetória do professor pesquisado desde as possibilidades de mobilidade, o uso do triciclo manual e os ambientes de aprendizagem. Terminamos o estudo com os resultados encontrados, as considerações finais e as referências utilizadas neste estudo

## 1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Para realizarmos esta pesquisa utilizamos diversas fontes: histórias de vida, biografias, autobiografias e memórias que, conforme Gagnebin, (2006) podem ser usadas como instrumentos de coleta de dados as narrativas ou a história oral, fotos, diários, documentos em geral, os quais dependem da memória.

Nesse contexto, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho autobiográfico e narrativo, que se utiliza da técnica da história oral para coleta de dados, pois revelou as memórias e histórias de um professor que nasceu no interior do estado de Roraima.

A pesquisa ocorreu por meio de diversas conversas via telefone e aplicativo de Google Meet. O texto estrutura-se na primeira pessoa do discurso, quando trata da narração do entrevistado, e terceira pessoa quando da fala dos autores do referido artigo. A transcrição da entrevista segue como ela foi realizada, sem interferência de correções que se fizessem necessárias. Informamos que a pesquisa possui o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) fornecido pelo entrevistado.

O sujeito pesquisado é o professor Albercy Freitas de Vasconcelos, de 55 anos, também um dos autores deste artigo, licenciado em Pedagogia, pela Faculdade de Ciência, Educação e Tecnologia do Norte do Brasil - FACETEN (2007), pós-graduado em Análise em Microbiologia pela Instituto Pedagógico Brasileiro de Minas Geras- IPBMG (2021). Nasceu em 21 de maio de 1966, na Vila de Santa Maria do Boiaçu, cidade pertencente ao município de Rorainópolis - Roraima. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população da Vila de Santa Maria do Boiaçu, no ano de 2010, era de 224 habitantes, sendo a região menos populosa do município.

Naquela época seus pais viviam como nômades e constantemente iam da Vila Santa Maria do Boiaçu - RR para Manaus – AM. Essas intensas transições entre os dois estados ocorriam porque seu pai era um pequeno comerciante que comprava produtos do estado do Amazonas e, posteriormente, vendia em Roraima. Era uma prática comum, pois a região ainda não era bem desenvolvida. Em uma dessas viagens para Manaus-AM, Albercy, aos 2 anos de idade, contraiu a Poliomielite. Ele lembra que:

Meus pais relatavam que quando chegamos na cidade de Manaus eu estava com febre e gripado, assim que desembarcamos minha mãe procurou o hospital, mas negaram a vacina contra Pólio, justificando que naquelas condições que eu estava (febre e gripe) não era aconselhável receber a dose da vacina, então adquiri a Paralisia Infantil. (VASCONCELOS, 2021)



Depois do acontecido seu pai decidiu voltar para a Vila Santa Maria do Boiuacú. A partir de então, começou a trabalhar na Superintendência de Campanhas de Saúde Pública-SUCAM (hoje FUNASA) e, em virtude disso, a família passou a residir em Boa Vista – Roraima, em 1970. Por conta do emprego na SUCAM, todos os familiares tiveram que morar em outro município que fica a 140 km de Boa Vista, o município de Caracará<sup>5</sup>. Nessa época, nosso protagonista tinha 4 anos de idade. O município de Caracará é considerado o 3º mais populoso do Estado. Foi criado em 27 de maio de 1955, possui uma área: 47.411 km<sup>2</sup>, com população de 19.019 habitantes. Sua economia é o pescado, mandioca, arroz, milho, entre outros. Também conhecido como Cidade Porto, pois a partir deste local o Rio Branco não é mais navegável por embarcações de grande porte por causa de suas cachoeiras.

Com essa mudança de moradia, para a Cidade Porto, novas identidades culturais foram se agregando. Na década de 70 não havia asfalto para Boa Vista, tudo era muito rudimentar. O sustento das famílias provia da agricultura familiar e pesca, inclusive sua família Zumaêta tinha um pequeno barco para atividade pesqueira e atividade comercial.

Nessa época, as mercadorias que vinham de Manaus-AM, no período chuvoso, eram transportadas por embarcações pelo rio Branco à cidade de Boa Vista. No verão, com a escassez das chuvas, os barcos não passavam na Cachoeira do Bem Querer (Caracará), que ficava intrafegável. As mercadorias eram desembarcadas em Caracará, pois tinha uma plataforma da Petrobrás, uma espécie de base para atracar os barcos e navios maiores e que recebia distintas mercadorias e combustível proveniente de Manaus, que abasteciam os veículos e as usinas termoelétricas que geravam energia em todo o território de Roraima.

Tais mercadorias eram transportadas para Boa Vista e demais municípios por caminhões e carretas, pois a estrada era de terra e de péssima qualidade. O asfalto entre Boa Vista – RR a Manaus – AM foi concluído apenas no final da década de 90.

Para Kanay, Oliveira e Silva os

Investimentos federais na segunda metade da década de 1990 produziram melhorias na infraestrutura regional e, principalmente, através da pavimentação, sinalização e modernização geral da rodovia BR-174. Tais ações inauguraram uma nova era de integração territorial interna e conectividade externa para Roraima. Com a recente adição de mais de 700 km, completou-se a pavimentação total da rodovia que liga Boa Vista a Manaus, no sentido sul, e atinge a fronteira com a Venezuela, em direção ao norte. O projeto, realizado no marco do programa plurianual de investimentos Brasil em Ação (1996-1999), permitiu a superação do longo isolamento geográfico do estado roraimense e a integração das principais cidades e assentamentos num eixo de circulação norte-sul (KANAY, OLIVEIRA & SILVA, 2012, p.71).

Percebemos, então, o isolamento geográfico a qual toda a família foi submetida na época. Vale salientar que com o asfalto muita coisa melhorou na região, mas ainda hoje possuímos localidades com difícil acesso e que sofrem com as inúmeras dificuldades em relação à educação, saúde, entre outros.

<sup>5</sup> Caracará- Surgiu de um local de descanso de condutores de gado, do antigo município de Moura, cujas terras deram origem ao território de Roraima. O nome é uma alusão a um pequeno gavião que habita a região. (Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/caracarai/historico>, acesso em 1 de agosto de 2021).



## 2. A MEMÓRIA E A IDENTIDADE SOCIAL X A EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS

Normalmente quando trabalhamos com autobiografia pensamos em reviver acontecimentos que estão em nossa memória. A memória, para Silva, é

[...] compreendida, em diversos campos da Psicologia, como um local de armazenamento, em que as informações ficam guardadas e, quando há necessidade, recuperadas de forma quase literal. De acordo com essa ideia, uma boa memória é aquela em que o sujeito é capaz de guardar o máximo de informações possível e depois recuperá-las com grande acurácia<sup>6</sup>. (SILVA, 2018, p. 10)

Assim, memória é uma experiência do passado, que é captado no presente, é um conhecimento que se alimenta das lembranças individuais de cada ser, que junto podem se tornar uma memória coletiva, pois

Memória propriamente dita (...) é o conhecimento de um estado mental anterior, após ele haver saído da consciência; ou ainda o conhecimento de um evento ou fato, sobre o qual entretimes não estivemos pensando, somado à consciência de que o que pensamos ou o experimentamos anteriormente. (WILLIAMS, 1986, p. 424).

Nesse sentido, o conceito de memória, falado por Williams, dá ênfase há uma consciência do passado, e a experiência de recordar consiste em estar ciente de que o que está ocorrendo é uma reanimação ou recomposição de uma experiência anterior, reacendendo lembranças do passado que constitui a história individual de cada ser.

História e memória caminham juntas na construção da identidade. Para Pollak (1992), a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, “na medida em que ela é também um fator importante do sentimento de continuidade e de coerência do grupo em sua reconstrução em si” (p. 204).

Ao registrar as memórias, Pollak (1992) elenca três elementos constitutivos da identidade: os “acontecimentos”, as “pessoas e personagens” e os “lugares” da memória, elas são descritas por meio da construção da nossa identidade pessoal que vai ser formada por diferentes características que nos definem ao longo de nossas vivências e experiência, essas por sua vez, serão moldadas de acordo com cada cultura, construindo desta forma as identidades sociais e, por conseguinte as memórias coletivas. Assim,

A memória autobiográfica é a capacidade de experienciar conscientemente uma representação mental, por exemplo um evento específico no passado (Wheeler Stuss & Tulving 1997); julga o evento como real e não imaginado (Johnson e col. 1993); construir imagens visuais e auditivas do evento (Rubin e col 2003); experimentar no momento presente da recordação o estado

<sup>6</sup> Acurácia - Exatidão e precisão numa medição ou no resultado apresentado por um instrumento de medição, [Física] Proximidade entre o resultado de um instrumento de medida e o verdadeiro valor do que foi medido. [Matemática] Grau de exatidão ou precisão demonstrado por uma tabela ou operação. Acurácia é sinônimo de: acuracidade. Informação retirada do Blog DICIO- Dicionário Online de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acuracia/>.



afetivo em que nos encontrávamos no momento do acontecimento original (Pasupathi, 2003; Destun & Kuiper, 1999); e relatar o evento através de palavras e histórias-linguagens e narrativa (Greenberg & Rubin). A memória autobiográfica lida tanto com informação de natureza episódica e proposicional (eventos específicos), quanto semântica e procedural (fatos, procedimentos, e conhecimento tácito) (Tulving, 1983) (GAUER & GOMES, 2006, p.8).

Por isso, o presente artigo revela a identidade de um professor, permeado pela memória, que utilizou a Educação como instrumento para sua formação integral, galgando desta forma uma emancipação de sua condição enquanto cadeirante, condição esta que não foi um empecilho para a busca de seus direitos baseados no que diz a Constituição Brasileira, assim como sua contínua formação reflete na sua prática docente, onde tem por base a formação integral de seus alunos, como trata o documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Ao tratar da formação integral do indivíduo, Albercy, Freitas de Vasconcelos relata que seu pai Adalberto de Freitas Zumaêta “sempre foi funcionário de órgãos federais, no entanto seus rendimentos não eram suficientes para me colocar num Centro Especializado e, assim, ter um acompanhamento adequado”. Essa formação integral, como trata a Constituição Federal, busca a formação do indivíduo como uma pessoa, autônoma, participativa, crítica e globalizada. Nesse viés, a memória de Albercy traz uma questão muito importante sobre essa formação pregada pela Carta Magna, pois ao se perceber com dificuldades, lembra que:

“Quando eu era criança, por volta de mais ou menos 5/6 anos de idade, comecei a perceber minhas dificuldades e a questionar por que eu era daquele jeito, ao mesmo tempo sentia vergonha quando me deparava na frente de outras pessoas, poderia ser quem fosse, pessoas adultas, amigos dos meus pais ou os coleguinhas dos meus irmãos, isso era muito triste, me sentia incomodado com a presença de estranhos, me sentia totalmente desconfortável” (VASCONCELOS, 2021).

Ao sentir-se incomodado ao encontrar pessoas que não faziam parte de sua família e, por isso, não estavam acostumados com um sujeito que possuía dificuldades de locomoção aparece o estranhamento, o diferente. Albercy começa a perceber como o outro o vê, esse outro externo ao meio familiar e com pré-conceitos ao ser que é diferente a ele. Começa a busca da identidade, ao relatar que:

“Eu estava acostumado com minha família, me sentia bem com os familiares, sempre tive atenção, amor, carinho; o meu problema era com pessoas estranhas a ponto de me esconder em algum lugar seguro ou então subia nas árvores – acho que iria ser Biólogo mesmo...rsrsrs... pois nas árvores me sentia mais confiável. Isso acontecia quando recebíamos visitas e eu ficava nessa situação até as pessoas irem embora. Vivi esse tormento por vários anos da minha vida, minha infância, pré-adolescência e adolescência” (VASCONCELOS, 2021).

A percepção de sua deficiência ocorreu por meio do contato com outras pessoas que não familiares. É a percepção de como o outro nos vê e como vemos o outro e da aceitação das diferenças. É a alteridade e a busca de uma identidade. Para ele a dúvida era: como ser participativo, autônomo se a sociedade inconscientemente o excluí? Esse sentimento levava-o



para a introspecção e a insegurança de ser aceito. Para Spotti,

O homem ao procurar se compreender necessita voltar-se ao outro e assim formar categorias classificatórias ao longo do tempo, pois ao olhar o outro está olhando a si mesmo. Nesse processo olha-se o outro como a imagem de quem se olha e se interpreta, o que implica um reconhecimento e/ou desconhecimento daquele que se quer conhecer, sobre os quais se quer conhecer e a quem se quer conhecer. Isso porque o homem pergunta-se constantemente se o modo que olha o outro permite a emergência de outra forma de pensamento e de prática social (SPOTTI, 2011, p.41).

Ao enxergarmos o outro como nos olhamos vem a identificação e a questão do pertencimento a um determinado grupo. Penna diz que,

“a identidade social é muitas vezes tida como algo dado, inerente a um grupo ou indivíduo”, mas é a partir das diferenças, apreendidas como propriedades inerentes, que ocorrem as categorizações e se atribuem identidades estabelecendo uma demarcação social onde é preciso identificar quem é quem nesse jogo social, justificadas pela hierarquia social, situações de desigualdade e exercícios de dominação e poder (PENNA, 1998, p. 92 apud SPOTTI, 2011, p. 45).

Lejeune (2008), lembra que,

O fato de a identidade individual, na escrita como na vida, passar pela narrativa não significa de modo alguma que ela seja uma ficção. Ao me colocar por escrito, apenas prolongo aquele trabalho de criação de “identidade narrativa” [...] É claro que ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade, e esse movimento vai provisoriamente estabilizá-lo ou simplificá-los. Mas não brinco de me inventar. Ao seguir as vias da narrativa, ao contrário, sou fiel a minha verdade [...] (LEJEUNE, 2008, p.104).

Por isso, Albercy relembra, quando chegou a época de estudar, que foi “um tormento, pois não frequentava a escola formal e gostava de ficar na janela da sua casa de madeira, vendo as pessoas passarem na rua”. Nessa busca de pertencer a um lugar e de buscar uma identidade social, ressalta que o interessante em sua percepção é a ação de sua mãe que, “dentro de suas possibilidades, se preocupou com minha educação, por meio do ensino informal”. Essa preocupação materna teve voz em dona Albertina de Vasconcelos Zumaêta que “me colocava para estudar em casa debaixo de peia, castigo, não por que ela era ruim ou violenta, mas era a forma que na época dela se tinha de educar, e eu simplesmente contribuía, porque odiava estudar, só queria saber de brincar com meus irmãos”.

Mesmo tendo de sua mãe ser severa, ele “sabia que o caminho da educação seria um diferencial na vida de todos de nossa família, em especial na minha, devido a minha condição de saúde”. Essa memória, para Rossi (2010, p. 23 2011, apud SPOTTI, 2011, p.38) mostra que vivemos em um mundo que está cheio de lugares que trazem imagens à memória e que “desta forma, a memória é um objeto de luta pelo poder travada entre as classes, grupos e indivíduos. Decidir sobre o que deve ser lembrado e também sobre o que deve ser esquecido integra os



mecanismos de controle de um grupo sobre o outro” (SPOTTI, 2011, p. 38).

Mas, na busca de integrar-se e poder participar ativamente da sociedade, Albercy relembra que a educação foi o viés importante para sua resiliência quando

“Aos quinze anos de idade, em 1981 comecei a frequentar a escola municipal Couto de Magalhães com o objetivo de me entrosar com as pessoas, até porque, já estava praticamente no final do ano letivo quando isso ocorreu, de certa forma era mais por uma questão de socialização com os demais, mas de antemão, a educação informal me proporcionou a habilidade de ler, escrever e dominar as quatro operações básicas da matemática”. (VASCONCELOS, 2021).

Essa busca de integrar-se é a procura de uma identidade pessoal, pois “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2010, p. 2 apud SPOTTI, 2011, p.33). É uma constante descoberta do seu eu e, nesse caso, a educação teve um papel muito importante quando diz que “Quanto minha locomoção para a escola era de bicicleta, pois o meu ex-cunhado Manoel Costa Saraiva se prontificou a me levar para a escola todos os dias porque ainda não tinha uma cadeira de rodas”.

Mesmo com todas as dificuldades existentes por causa de sua condição de cadeirante, perceber-se e firmar-se como alguém com condições de ser um sujeito integral. Albercy encontrou pessoas que compreendiam o que estava passando e o ajudaram, pois

“Nessa época, pelo fato da cidade ser bem pequena, todo mundo se conhecia e sabia da realidade um dos outros, além disso, meus pais eram bastante conhecidos nesse lugar, logo receberam apoio de pessoas influentes na cidade, como a senhora Ermana Duarte Reis, que foi por quatro vezes primeira dama no município, Isabel Alves de Lima Guerra [...] e Dirlei Dilourdes dos Santos, esta trabalhou no serviço social da prefeitura de Caracará e fazia um excelente trabalho com os portadores de necessidades especiais. Essas três mulheres deram grande contribuição para a minha base educacional. Não vou entrar nos por menores para não me alongar muito, mas existem muitos detalhes interessantes que marcaram a minha vida, a exemplo dessas três pessoas e minha mãe, por exemplo, foi por meio dessas pessoas que dei meu primeiro pontapé nos meus estudos em sala de aula, porque minha mãe já tinha me alfabetizado” (VASCONCELOS, 2021).

A ajuda recebida ensinou muito o nosso entrevistado a compreender o mundo e também a compreender-se. Gagnebin (2006) mostra que

O pensamento [...] nos lembra, que a história é sempre, simultaneamente, narrativa as histórias inumeráveis [...] e processo real (sequência das ações humanas em particular: Geschichte), que a história enquanto disciplina remete sempre às dimensões humanas da ação e da linguagem e, sobretudo da narração (GAGNEBIN, 2006, p.43).





Essa dimensão humana envolvendo a ação da linguagem é manifestada de várias formas, pode ser uma expressão oral ou uma reação. É o que Albercy fazia: reagia com rebeldia em algumas situações, como por exemplo, que certa ocasião, pelo fato de que não gostar de ir à escola, as senhoras descritas acima passaram quase o dia todo para conseguir “arrancar dele” o que ele queria para ir para a escola mais feliz. Ele retrata que

Veementemente falei que: - “Querida uma cadeira que ninguém precisasse me levar para estudar” porque as minhas limitações era o carma da minha vida. Para mim quanto mais eu evitasse me ver, pensar na minha vida seria uma maravilha, me olhar em um espelho, jamais, nem em sonho” (VASCONCELOS, 2021).

Esse pedido do entrevistado mostra que a identidade é “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38) e por isso incompleta e em constante processo de formação. Gagnebin expressa que

Esse narrado sucateiro [...] não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece que não ter nem importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer. O que são esses elementos de sobra do discurso histórico? [...] em primeiro lugar o sofrimento [...] em segundo lugar, aquilo que não tem nome, aqueles que não têm nome, o anônimo aquilo que não deixa nenhum rastro [...] (GAGNEBIN, 2006, p.54).

Albercy ao lembrar as histórias e narrar suas experiências, teve várias sensações, lembranças, algumas podem ser desatinadas, outras superadas, mas, na época, queria apenas ser um anônimo naquela localidade ou ser igual aos demais e isso era muito confuso em sua cabeça. Diante deste cenário, uma das memórias mais significativas foi quando recebeu, por intermédio da senhora Ermana, que foi primeira-dama do município por quatro vezes, e junto ao Governador do Estado de Roraima Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto, conseguiram um triciclo manual para fazer suas locomoções. Na época ele e seus familiares ficaram gratos pela ajuda. Hoje compreende que estes recursos não são um favor, mas um direito de todos, pois as ações sociais são recursos públicos e municipais por meio de impostos arrecadados pelos cidadãos brasileiros.

A aquisição da cadeira de roda, foi uma grande conquista, e ilustra um divisor de água em sua vida, antes limitada, sempre precisando do auxílio de alguém para a locomoção. A partir desse momento seus estudos começaram a fluir e conseguiu concluir o Ensino Médio, em 1989, na Escola Estadual Presidente Castelo Branco. Seu primeiro vestibular, em 1990, foi para a Universidade Federal de Roraima. O difícil não foi ser aprovado no vestibular da Universidade Federal de Roraima-UFRR, mas os desgastes com o deslocamento até a cidade de Boa Vista para estudar.

Nessa época, o Estado não oferecia casa de estudante e Albercy não tinha família em Boa vista que pudesse acolher. Semanalmente ia e voltava de carona, com os pipeiros<sup>7</sup>, em 7 Pipeiros: Palavra utilizada na região de Caracarái para categorizar um ramo da profissão de motoristas. Os cha-



cima de caminhão. Recebeu ajuda de muitas pessoas, mas 140 km de estrada, três vezes na semana, nos dias que tinha aula, não foi possível. A falta de um transporte próprio, as péssimas condições de estrada, a falta de um lugar para ficar em Boa Vista, para chegar, tomar um banho, tirar a poeira da estrada, agregado a sua condição de cadeirante não foi possível conciliar. Ou seja, a UFRR ofereceu a vaga, mas não oportunizou sua permanência na instituição de ensino. Na época, o mesmo ocorreu com vários outros estudantes, que também não conseguiram conciliar a locomoção para Boa Vista com o estudo na Federal. Em virtude disso, não conseguiu concluir seus dois cursos que começou pela Universidade Federal, os cursos de Letras e Pedagogia, pois mais uma vez por causa das suas limitações e falta de recursos financeiros.

Depois de efetivado como professor pelo Estado voltou a continuar os estudos em uma Instituição Particular, cursando praticamente cinco anos de Bacharel em Teologia, pois era a única graduação que apareceu na cidade que residia, Caracarái. Albercy relata que, com muita sede de encontrar as respostas para os seus questionamentos, estudou todo o curso com dedicação e, como resultado foi uma decepção, tornando-se totalmente ateu.

Na verdade, no campo da religião, passou por um grande trauma e decepção por volta dos 5 ou 6 anos de idade. Quando era pequeno lembra do rosto de seu pai, um olhar de esperança para com ele. Em sua memória diz que foi a igreja, no colo do pai, com o intuito de receber um milagre, com expectativa de cura, o que não ocorreu. Hoje compreende que

Vivemos hoje em nossa sociedade uma busca pelo transcendente. O número de religiões e correntes espirituais tem crescido exacerbadamente. Hoje se promete tudo e ao mesmo tempo nada, as pessoas podem escolher o lugar em que elas se sentirem melhor sem comprometimento, a religião começa a ser vista como uma terapia. Muitos fazem dela um esconderijo, um abrigo, através do qual elas podem negar ou esconder suas misérias. Outros a fazem como instrumento de exploração, em que o dinheiro extorquido de uma classe necessitada constitui o crescimento e enriquecimento de outros (GOMES, 2011, p 2,3).

Albercy diz que passou por muitas decepções na vida, mas aos seis anos, a ilusão de esperar um milagre marcou-o profundamente. Sua fé hoje é direcionada para seus propósitos reais, por exemplo, o acesso à educação. Fez duas graduações e a educação impulsionou-o a novas aspirações, a busca de uma casa própria, de uma cadeira motorizada, de uma moto motorizada, de um relacionamento afetivo, de ser pai, de um concurso público. Pela educação conseguiu achar seu propósito de viver e de encontrar-se na vida.

Essa trajetória teve o apoio de muitos amigos e principalmente da sua mãe (in memoriam). Para ele resta apenas as boas lembranças e muita saudade de seus conselhos e carinho, pois conviveu com ela, uma vez que os pais já não viviam juntos. Hoje, considera-se feliz, e pode dizer que a limitação atrapalhou, mas não o intimidou diante das adversidades da vida.

---

mados pipeiros são motoristas que transportavam combustíveis em carros pipas da cidade porto de Caracarái para a capital Boa Vista-RR.



**Figura 1:** Albercy Freitas de Vasconcelos em seu triciclo



**Fonte:** Acervo pessoal do autor, 2012.

O docente, por meio de entrevista, demonstra o seu trilhar e a superação nos caminhos da Educação, desde 04 de julho de 1990. Inicialmente atuando na Secretaria da Escola Estadual Castelo Branco, localizada no município de Caracaraí. Nesse ambiente, como secretário da escola, pode realizar cursos e se capacitar nos aspectos das legislações e escriturações escolares.

Albercy relembra que

Em 1992 concluí o Magistério pelo Projeto Logos 2 do Governo Federal – 2º Grau Técnico, capacitando-se para ministrar aulas no nível fundamental e no mesmo ano conseguiu seu primeiro contrato temporário (Regente de Ensino) como professor de Matemática. A partir de 2002 continuei a luta em busca da independência, apostando sempre na educação, por isso, concluí o curso de Bacharel em Teologia e Licenciou-se em Normal Superior – Pedagogo Pedagogia pela Faculdade de Ciência, Educação e Teologia do Norte do Brasil- FACETEN, onde também fiz uma Pós-Graduação em Psicopedagogia, todos estes cursos foram pagos, pois a instituição é privada, visto que na universidade pública eu não consegui conciliar estudo, deslocamento e trabalho”, são situações vivenciadas duas década depois, escuto narrativas ainda hoje da não permanência de estudantes no ensino público, módulos ou disciplinas em vários horários inviabiliza quem quer e precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo, uma problemática bem antiga nos campos de ensino superior público e privado (VASCONCELOS, 2021).

Essas dificuldades de locomoção, de estudar só aferraram o desejo de formar-se e de construir uma identidade como professor. Silva Filho (2007) mostra que

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO, 2007, p. 642).



Apesar das dificuldades de permanecer estudando, atualmente, Albercy Freitas encontra-se em fase final do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Roraima e cursa Pós-Graduação Pelo Instituto Pedagógico Brasileiro de Minas Gerais em Análises e Microbiologia. Desse modo lembra que

“Como todo ser humano, tenho metas, a principal é cursar e concluir um Mestrado em Microbiologia. Me considero uma pessoa bastante culta, por isso, alguém pode perguntar: Albercy e os bloqueios...? Os bloqueios nunca deixarão de existir, claro, que não são com a mesma intensidade de quando criança, mas digamos que aprendi a conviver com tal situação e, a mesma coisa falo para discriminação, e digo mais, se alguma pessoa com algum tipo de seqüela acentuada falar que vive uma vida normal, sem bloqueio é mentira” (VASCONCELOS, 2021).

Constatamos que para todo ser humano viver é uma tarefa difícil, mas a resiliência faz-nos seres capazes de superar as dificuldades e ir em busca de um propósito que nos move. No caso de Albercy, a educação foi o fator primordial para o seu desenvolvimento e sua emancipação. A mola propulsora para que o mesmo pudesse adquirir autoconfiança e “cortar o cordão umbilical” com sua família, no que se refere a ter seu próprio lar, pois sua condição de cadeirante, gerava uma certa dependência de seus familiares e sua genitora exercia uma proteção mais exacerbada ao filho, assim como os irmãos e demais familiares”.

O rompimento desta cadeia protetiva foi um grande desafio na vida do docente, e na sociedade atual, este rompimento, criou meios para que o portador de necessidade especiais consiga se desenvolver. Portanto, evidenciamos que é importante propiciar as cotas de emprego nas empresas, o acesso às informações e a assistência médica com suas especialidades, as políticas públicas que contribuem para o desenvolvimento deste indivíduo, para que eles possam ser estimulados, acompanhados e oportunizados no decorrer da vida

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a memória individual está sempre marcada socialmente, ao ativá-la, ela elenca as lembranças individuais e se organiza em uma temporalidade. A memória é contingente, portanto, não é estática, se movimenta no tempo e no espaço, produzindo um processo de construção, desconstrução e reconstrução, no qual envolve diferentes aprendizados e ressignificações para a existência humana. São lembranças da infância, conceitos reformulados a partir de experiências boas e traumáticas vividas que se misturam, perpassando não só o aspecto educacional, mas as crenças, o aspecto econômico, social, a compreensão de seus direitos.

A identidade é formada ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes e está em constante processo de formação, sendo flexível e construído na interação com o outro, dependendo do interesse em assumir uma ou outra com uma finalidade específica, de acordo com o meio em que se está inserido.

Memória e identidade são dois elementos intrínsecos, só se constrói identidade individual ou coletiva a partir da estruturação de uma memória. Nossa trajetória de vida molda quem



somos e ajuda a construção de nossa identidade, é como se a memória se organizasse a partir de um pêndulo, que para um lado está a herança, ou seja o contexto em que estou inserido, onde o indivíduo nasceu, suas crenças, seu trabalho e do outro lado a contingências, quer refere-se ao movimento tempo e espaço.

Nesse contexto a educação é a mola propulsora do nosso crescimento pessoal e profissional. A educação liberta, nos faz mais confiante, uma vez que o advento da escola na vida é um fator determinante para o desenvolvimento humano, independentemente de sua condição física, possibilitando uma maior acessibilidade aos bens de consumo e a participação efetiva e colaborativa na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer.** São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GAUER, Gustavo & GOMES, William B. **A Experiência de recordar em estudos da memória autobiográfica: aspectos fenomenais e cognitivos.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, UFRS, 2006.
- GOMES, Danilo dos Santos, **A Alienação Religiosa no pensamento de Karl Marx,** Pensamento Extemporâneo- Faculdade Dom Luciano Mendes- Filosofia a qualquer tempo, 14 de outubro de 2011. Disponível em: <<https://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=1833>>. Acesso em 11 de agosto de 2021.
- HALL, Stuart. **A identidade da pós modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A.2006.
- KANAI, Juan Miguel, OLIVEIRA, Rafael da Silva & SILVA, Paulo Rogério de Freitas, **Pavimentando Roraima: A BR-174 como exemplo das lógicas neoliberais de transnacionalização do território na Amazônia ocidental,** Soc. & Nat. Uberlândia, ano 24 n.1. 67-82.jan/abr.2012.
- LEJEUNE, Philippe. **O Pacto Autobiográfico: De Rousseau à Internet.** Tradutora NORONHA, Jovita Maria Gerheim & GUEDES, Maria Inês Coimbra, Belo Horizonte MG, Editora UFMG, 2008.
- PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as nações de perda de identidade e desenraizamento, in: SIGNORINI, Inês (org.) **Linguagens e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- POLLAK, Michael. ANGRAS, Monique (tradutora da Conferência), ROCHA, Dora (Edição), **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro-RJ, Vol. 5, nº 10, 1992, p.200-212.
- ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias:** São Paulo: Loyola, 2002.
- SILVA FILHO, Roberto. Leal. Lobo. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set/641-659, set./dez 2007.



SILVA, João Roberto Ratis Tenório da - **Memória e aprendizagem: construção de significados sobre o conceito de substância química**, 2018 – Recife - Universidade Federal De Pernambuco, Centro De Filosofia E Ciências Humanas Pós-Graduação Em Psicologia Cognitiva, Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30378> > acesso em 10 de agosto de 2021.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da comunidade indígena Nova Esperança- RR**, Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Roraima – UFRR, Boa Vista, 2011.

VASCONCELOS, Albercy Freitas de. **Entrevista**. Caracará (Roraima), 27 de julho de 2021.

WILLIAMS, John. Mark. Guilford. & Broadbent, Keith. (1986). Autobiographical memory in suicide attempters. *Journal of Abnormal Psychology*, 95 (2), 144-149.



## DA PEDAGOGIA À POESIA: relatos de estágio supervisionado em nível superior

### DE LA PEDAGOGÍA A LA POESÍA: informes de prácticas supervisadas a nivel superior

CRUZ, Jacilene Silva da/UERR<sup>1</sup>  
jaciscapin@gmail.com

ARAÚJO, Elândia Gomes/UERR<sup>2</sup>  
elandiaraujo@gmail.com

FRAGA, Rosidelma Pereira/UFRR<sup>3</sup>  
rosidelma.fraga@ufr.br

SANTOS, Edlauva Oliveira dos/UFRR<sup>4</sup>  
edlauva02@gmail.com

Resumo: Este artigo se constitui em relato de vida autobiográfico de experiências vividas no estágio supervisionado em nível superior de duas alunas do Mestrado em Educação do PPGE/UERR/UFRR, é uma proposta de apontar aspectos positivos e os desafios experienciados durante o estágio e apresentar algumas vivências educacionais na sua concretude, evidenciando a grandiosidade e as dificuldades do momento experienciado. Através de pesquisa bibliográfica, documental e relato de impressões pessoais sob a perspectiva qualitativa, foi feita uma busca por informações para fundamentar o que foi vivido, promovendo a rememoração, releitura e ressignificação do que foi o estágio em nível superior. Assim, foi entendido que, diferente do postulado pelo senso comum e muitas vezes repetido por autoridades, ensinar não é um dom, pelo contrário, exige técnica, arte e apropriação de saberes que só se adquire na prática pedagógica. Além disso, essa etapa do ensino exige um saber especial voltado ao “fazer ciência”, sendo assim, é a técnica e arte acrescidas de grande pitada de cientificidade. O momento vivido em duas disciplinas diferentes: Literatura Brasileira – Poesia, no curso de Letras Português/Literatura, pela mestranda Jacilene Cruz e Fundamentos da Educação Infantil, do Curso de Pedagogia pela também mestranda Elândia Araújo, trouxe a certeza de que estagiar é um momento fundamental para consolidação da escolha pelo magistério e que, as dificuldades se estendem a todas as etapas educacionais, apesar disso, o que foi experienciado sacramentou a escolha feita.

**Palavras-chave:** Mestrado. Pedagogia. Poesia. Estágio Supervisionado. Ensino superior.

1 Mestranda em Educação – PPGE-UERR/UFRR. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão-IBPEX e Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana/BA-UEFS. Professora da rede estadual de ensino de Roraima. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8500-055X>.

2 Mestranda em Educação – PPGE-UERR/UFRR. Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino (UFRR) e em Língua Portuguesa e Literatura (UERR). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa/Literatura, e em Pedagogia (UFRR). Analista Técnica Pedagoga SEMGES/PMBV. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9205-8100>.

3 Pós-Doutora em Cultura Contemporânea (UFRJ). Doutora e Mestre em Letras e Linguística, na área de Estudos Literários (UFG). Especialista em Língua e Literatura Brasileira (UNEMAT). Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (UNEMAT). Professora efetiva do curso de Letras da UFRR e do quadro permanente do PPGL (Mestrado em Letras), na Linha de Pesquisa Literatura, Artes e Cultura Regional, da UFRR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8168-1738>.

4 Doutora em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/REAMEC). Mestre em Educação (UFAM). Especialista em Psicopedagogia (UFAM), e em Alfabetização (UFRR). Licenciada em História (UFRR), e em Pedagogia (FACETEN). Professora efetiva no curso de Pedagogia da UFRR. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática (GPECIM) e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica (FORPHC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8042-0686>.



**Resumen:** Este artículo es un relato de vida autobiográfico de las experiencias vividas en la pasantía supervisada a nivel superior de dos estudiantes de la Maestría en Educación de PPGE / UERR / IFRR, es una propuesta para señalar aspectos positivos y los desafíos vividos durante la pasantía y exponer algunas experiencias educativas en su concreción, mostrando la grandeza y las dificultades del momento vivido. A través de la investigación bibliográfica, documental y relato de impresiones personales bajo la perspectiva cualitativa, se realizó una búsqueda de información para fundamentar lo vivido, promoviendo el recuerdo, relectura y reinterpretación de lo que fue la pasantía a un nivel superior. Así, se entendió que, a diferencia de lo que postula el sentido común y muchas veces repetido por las autoridades, la docencia no es un don, al contrario, requiere técnica, arte y apropiación de conocimientos que solo se adquieren en la práctica pedagógica. Además, esta etapa de la educación requiere de conocimientos especiales orientados a “hacer ciencia”, por lo que es la técnica y el arte que se suma a una gran científicidad. El momento vivido en dos asignaturas diferenciadas: Literatura Brasileña - Poesía, en el curso Portugués/Literatura, de la maestra Jacilene Cruz y Fundamentos de la Educación Infantil, en el Curso de Pedagogía de la también maestra Elândia Araújo, trajo la certeza de que la pasantía es un momento fundamental para la consolidación de la elección por la docencia y que las dificultades se extienden a todas las etapas educativas, a pesar de ello, lo vivido sacramentaba la elección realizada.

**Palabras clave:** Maestría. Pedagogía. Poesía. Pasantía supervisada. Enseñanza superior.

## INTRODUÇÃO

Educar, aqui entendido como processo de formação humana, é um ato nobre de caminhar para um lugar indefinido e, por vezes, impalpável, mas sempre carrega consigo a conscientização do indivíduo. A escola é o lugar legalmente definido para a busca do conhecimento que advém da história já vivida bem como escreve uma nova, porém uma e outra foram e são construídas a partir do contexto em que estão inseridas.

O professor, também um ser histórico, trabalha com conhecimentos permeados de valores que direcionam a sua vida pessoal e, por extensão, profissional. Assim o ensinar, não apenas pela interferência do professor, é um veículo que valida práticas e o gerenciamento dos povos. Este artigo se constitui um relato de experiências em estágio supervisionado em nível superior de duas alunas do Mestrado em Educação do PPGE/UERR/IFRR, é uma proposta de apontar aspectos positivos e os desafios experienciados durante o Estágio Supervisionado, realizado na IES coirmã UFRR no atual período pandêmico e apresentar algumas vivências educacionais na sua concretude, evidenciando a grandiosidade e as dificuldades do momento experienciado.

A partir de pesquisa bibliográfica e documental foi feito um giro em torno de alguns escritos de Tardif (2014) e dos relatórios do estágio supervisionado segundo Chizzotti (2017) e Larrosa (2002).

## 1 METODOLOGIA

Essa investigação caracteriza-se como qualitativa por buscar conectar todos os elementos participantes do processo, interligando-os de maneira que o pesquisador e o objeto pesquisado





não se constituam isoladamente. Segundo Chizzotti (2017, p. 98) “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados [...]; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento”. Há, de acordo com Bicudo (2011), a preocupação com a qualidade, uma vez que o objeto não pode ser contado, separando-se definitivamente do pesquisador. A qualidade define-se então como o cuidado com o que é investigado a fim de assegurar validade ao trabalho desenvolvido.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois segundo Severino,

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses [...]. Utiliza-se dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes de dados dos temas pesquisados (SEVERINO, 2016, p. 131).

Por dirigirmos o nosso olhar aos relatórios e documentos produzidos no estágio em nível superior, essa pesquisa também pode ser caracterizada como documental uma vez que “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2016, p. 131). Os escritos que constituem a pesquisa documental são relatos de vida que,

[...] pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos, que marcaram sua experiência ou acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer a fontes documentais para fundamentar as suas afirmações e relatos pessoais (CHIZZOTTI, 2017, p. 117).

## 2 ENSINAR NÃO É UM DOM

Não é estranho ouvirmos (e como ouvimos!) que a profissão professor é um dom, uma espécie de iluminação sagrada que recai sobre muitos e, assim, eles se fazem professores. De acordo com o que vem se abatendo sobre o magistério há anos, esse dom se aproximaria muito mais de um estigma, uma chaga cuja dor latente não se acerca do fim. Deixando de lado as metáforas e abrindo espaço para a realidade que nos é próxima, uma vez que somos educadoras-pesquisadoras, ousamos afirmar que longe de ser o dom desejado por muitos, principalmente os governantes, afinal este seria impagável, ensinar é sim o manejo consciente e eficiente de normas e técnicas acrescidas de paixão e arte. Somadas, elas formam um todo que fazem o ser professor. Tardif (2014, p. 119), lembra-nos que “ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos” mesmo não consciente, cria habilidades imateriais que se constituem em técnicas próprias que lhes é tão familiar e natural que se confunde com algo sobrenatural. É ainda o próprio Tardif (2014, p. 120), que amplia essa noção ressaltando que “o conteúdo ensinado na sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é interatuado, transformado, ou seja, encenado para um público”, nos termos defendidos pelo autor, ensinar é uma arte que se desenvolve e aperfeiçoa a partir de técnica e prática.



Para reforçar mais a nossa defesa contrária ao dom de ensinar, pensemos nas dezenas de artistas que, ao serem feitas comparações entre os seus primeiros trabalhos e os mais recentes, percebem e nos fazem perceber o quanto o domínio das técnicas próprias da manifestação artística a que se dedicam os tornam cada vez melhores. Vindo em nosso encontro mais uma vez Tardif:

Os verdadeiros improvisadores, contudo, são pessoas que dominam necessariamente as bases de sua arte antes de improvisar e para improvisar. Em suma, não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício (TARDIF, 2014, p. 121).

Essa defesa sabiamente delineada pelo autor nos prova que ensinar é um trabalho como outro qualquer e beirá o ideal de perfeição sempre que estiver tecnicamente sedimentado. O dom “impagável” é um exercício árduo, nada romântico, que se tece simultâneo à prática, pois ao refletir sobre o seu atuar, o professor o reconstrói, buscando-se fazer cada vez melhor.

Ainda sobre a arte de ensinar, o educador, sendo ele realmente educador, observa constantemente a aceitação/rejeição do seu público em relação ao trabalho que desempenha, assim, por mais que se tenha debruçado sobre um conteúdo, transformando-o e “retransformando”, somado vários matizes, semelhante a um pintor, são os olhos faiscantes dos alunos diante do que lhes é posto que funcionam como termômetro, como medidor de erros e acertos. Nessa perspectiva, o dom de igual modo seria inútil sem o perceber o campo a sua volta, essa percepção é uma medida de eficiência, uma rápida e silenciosa pesquisa de opinião que, para o educador é, como assinala Tardif:

Finalmente, essa definição sugere que pelo menos uma parte do trabalho dos professores é suscetível de ser racionalizada através da introdução de medidas de eficiência na organização do trabalho, graças, principalmente, ao desenvolvimento das pesquisas. Enfim, como todo trabalho humano, a pedagogia, enquanto dimensão instrumental do ensino, pode ser encarada sob o aspecto de uma melhor ordenação entre os meios e os fins (TARDIF, 2014, p. 121/122).

Ensinar é, portanto, o mais humano de todos os ofícios: feito por homens e mulheres sob a constante vigilância de outros tantos a questionar, avaliar e validar o “o quê” e o “como” o professor articula sua técnica. Equiparar o educador a um sacerdote faz com que o estado se exima de suas responsabilidades enquanto provedor da educação, e ao se eximir, abre espaço para que esta seja cada vez menos digna e merecedora de atenção seja ela financeira ou no campo das políticas educacionais. Todos os níveis de ensino são afetados pela divinização e pelo descaso, são várias pedras, como nos diz Drummond, nos nossos caminhos de educadores, que atravessam a formação e se traduzem em um ciclo vicioso que se inicia na alfabetização e reinicia no retorno à escola como professores.

### **3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O PRINCÍPIO DA CONSCIENTIZAÇÃO DE SABERES**



Passagem obrigatória por quem se lança ao curso de licenciatura ou equivalente, o estágio é aquele momento que te leva ao campo de trabalho e, “jogado às feras”, pode consolidar a escolha pelo curso ou deflagrar a sensação de que “este não é o meu lugar”. Como a intenção desse artigo é falar da experiência do estágio supervisionado em nível superior, após alguns muitos anos de término da graduação e constante prática em sala de aula na educação básica, a ideia de discutir se é ou não o nosso lugar está descartada, pois temos certeza de que lecionar é algo que nos apraz. Com essa certeza em mente, entendemos o momento como um recomeço, o trilhar novamente por caminho que de alguma maneira já foi trilhado.

Independente do grau que o aluno esteja cursando, o período de estágio sempre desperta um pouco de apreensão e expectativa, na maioria das vezes é o contato com um público novo e exige preparação, organização, depreende tempo, busca por compreender e se fazer compreender. É o momento em que se retoma “tudo” que estudou na intenção de levar para a prática. É quando entram em evidência os saberes que o profissional deve ter para desempenhar seu papel de maneira satisfatória, pois embora tenha ficado anos vendo conteúdos e teorias isso não dá garantias de uma prática eficiente. É nesse momento que o futuro professor inicia um percurso de conscientização ao perceber que só os saberes teóricos da academia não garantem uma prática efetiva da profissão, pois os saberes do dia a dia da sala de aula:

Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-lo (TARDIF, 2021, p. 3).

Assim, é no momento do estágio que o futuro profissional inicia um processo de percepção e construção dos conhecimentos que serão só seus e farão parte de toda a sua vida. Cada um individualmente encontra(rá) um jeito pessoal de chegar ao aluno e lhe facilitar a aprendizagem, solucionará um conflito, buscará despertar o interesse de alguns ao mesmo que acalmará outros. A conscientização dos saberes iniciada no estágio também perpassa por:

[...] um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2021, p. 10).

Como conclui a citação acima, o saber do professor baseia-se na própria experiência, ou seja, para adentrar e assumir uma sala de aula há a necessidade de um conhecimento experiencial mínimo. Os meses de estágio são imprescindíveis para a formação inicial desses saberes que são individuais e específicos de cada profissional. É o conhecer de si, somado aos conhecimentos acadêmicos que se juntarão aos da prática e propiciarão no estagiário a sua “maneira de ensinar”.



#### 4 NÍVEL SUPERIOR EXIGE OUTROS SABERES

Geralmente a busca pelo mestrado na área de educação é feita por pedagogos ou por pessoas formadas em licenciaturas que tenham uma relação mais próxima com a pedagogia, podemos nos citar como exemplo para corroborar essa afirmação, mas o que intencionamos com isso é mostrar que, a maioria de nós já temos experiência na prática educacional, já estivemos em sala de aula e temos noção de como funciona, ou deveria funcionar, o ensino. Além de melhor compreensão dos mecanismos e forças que gerem a educação de maneira mais ampla, estar cursando o mestrado em Educação do PPGE-UERR/IFRR abre os horizontes para outras conquistas e, lecionar em nível superior é uma delas, porém este nível, como sugere o título desse tópico, exige saberes diferentes daqueles já conhecidos por quem já tem experiência na educação básica. Sobre estes nos ocuparemos agora.

A prática pedagógica, independente de ser educação básica ou superior, pressupõe o domínio de determinados saberes próprios da sua realização. Tardif (2014), ao se referir aos saberes docentes os divide em três grupos: os disciplinares – aqueles socialmente reconhecidos e definidos que passam a integrar a prática docente, os curriculares – que se apresentam nos programas escolares e, por fim, os experienciais que são desenvolvidos pelos professores a partir de sua prática pedagógica. O que, além do que foi elencado nesse parágrafo, pede o ensino superior para que dediquemos um tópico desse artigo a ele?

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 que regulamenta o sistema educacional brasileiro. No capítulo IV que refere à educação superior principia, no artigo 43, apresentando a sua finalidade: “I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, s/p), é nesse primeiro inciso que se centra a nossa questão primordial e o motivo para a existência desse tópico: “o desenvolvimento do espírito científico” próprio dessa etapa da educação a singulariza e exige do estagiário em nível superior noção do que é fazer ciência, pois, embora possam existir e existem professores que fazem ciência na educação básica, isso não lhes é exigido como em nível superior, aqui, a formação de seres que formarão outros exige um comportamento reflexivo-questionador diante das diversas questões encaminhadas e postas em sala de aula.

Isso posto, resta-nos a certeza de que a experiência prática em nível superior é o lugar para onde converge a proposta do programa de mestrado uma vez que “os programas de pós-graduação em educação poderão contribuir decisivamente para superar esse tipo de “colonialismo” desde que coloquem de modo correto a questão da pesquisa educacional [...]” (SAVIANI, 2013, p. 113), e o que é posto na LDB como finalidade primeira do nível superior de ensino, consolidando assim o outro saber exigido ao professor de nível superior que, além dos saberes propostos por Tardif, carrega consigo a obrigação de fazer ciência.

#### 5 UM MOMENTO, DUAS EXPERIÊNCIAS

Devido ainda a situação de isolamento social causado pela pandemia do novo coronavírus, o estágio supervisionado vem ocorrendo de maneira remota, regido pelo parecer do CNE/CP



05/2020, que direciona a realização das atividades acadêmicas a serem ofertadas à distância (BRASIL, 2020, p. 16), sublinhando que os estágios “vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja à distância, seja por aulas gravadas etc.” (BRASIL, 2020, p. 16). Apesar do distanciamento, o estágio não deixa de ser um elo importante entre o futuro profissional da educação e o mundo em que este irá atuar. O estado pandêmico trouxe novos moldes de atuação de todos os envolvidos no ato de educar, temos a consciência de quão abismal se tornou a educação nesse momento e não intencionamos romantizar o que temos vivido, mas como sugere o título, está posto na introdução e detalhado na metodologia, este artigo é o relato de duas experiências vivenciadas no estágio supervisionado do Mestrado em Educação, realizado de maneira remota. A primeira parte dessa discussão se refere ao estágio realizado na disciplina CL524 – Literatura Brasileira – Poesia, no curso de Letras Português/Literatura, pela mestrandia Jacilene Cruz e supervisionado pela professora Rosidelma Fraga na Universidade Federal de Roraima – UFRR. Nessa parte, entraremos no universo poético, nas possibilidades de se “poemar” remotamente e nas limitações inerentes a essa modalidade de ensino que a urgência do tempo impôs sobre todos.

A segunda parte trará os desafios, alegrias e o gostinho de “poderia ser melhor” caso fosse presencial, através da experiência vivida pela mestrandia Elândia Araújo, sob a supervisão da professora Edlauva Santos, na disciplina PE429 – Fundamentos da Educação Infantil, do Curso de Pedagogia, também na UFRR, e que propunha um diálogo sobre o processo histórico de constituição da Educação Infantil na sociedade brasileira, discutindo infância, história e concepções de criança e educação infantil, por meio da legislação, propostas curriculares e das Políticas Nacionais para essa etapa de ensino, com ênfase no brincar e na aprendizagem infantil de forma lúdica e prazerosa.

### 5.1 Nada do que foi será do jeito que já foi um dia...<sup>5</sup>

A humanidade já passou por algumas crises sanitárias, enterrou seus mortos e, de alguma maneira, se refez. A história se encarrega de nos contar esses fatos, porém ao vivenciarmos novamente, a dor da perda em massa, nos soa como se fosse a primeira vez. O momento pandêmico em que estamos vivendo exige que o contemos em todas as suas nuances, a fim de que o futuro aprenda mais com o passado do que nós, o presente. Como bem canta Lulu no título que introduz esse tópico, tudo mudou e mudou muito cruelmente, não podemos nos deixar levar placidamente por esse rio<sup>6</sup> que está passando violentamente por nossas vidas. Ao nos propormos em relatar experiência entendemos que esta “é o que nos passa, o que acontece o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), e mesmo se tratando de algo pessoal, como ainda salienta Larrosa (2002), o saber dela, ao ser revivida e compartilhada, torna-se conhecimento de quem dela se aproprie, que a experiência do hoje, possa ser conhecimento no amanhã. Esse artigo se destina a isso, revelar como se deu o estágio em classes do Ensino Superior em um contexto amazônico, assim como amazônica é a distância dos grandes centros urbanos, o que acentua de forma preponderante as dificuldades de acesso à internet, pois aconteceu de forma híbrida. Além disso, o contexto também é marcado por ser fronteiro e com forte migração advinda de países economicamente pobres.

<sup>5</sup> Dois primeiros versos da canção *Como Uma Onda* de Lulu Santos.

<sup>6</sup> Alusão à música *Foi Um Rio Que Passou em Minha Vida*, de Paulinho da Viola.



Estagiar em nível superior foi o cumprimento de uma das etapas do Mestrado em Educação do PPGE/UERR/IFRR, algo que, em princípio, causou desconforto e frioziinho na barriga, afinal, para quem trabalha com a educação básica, desloca e tira da zona de conforto. Assim, foi iniciar o estágio, um incômodo bom, como bicho-de-pé, uma curiosidade instigante e encorajadora. Inevitavelmente, entra nessa “discussão” as palavras de Freire (2019, p. 83), “Exercer minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o meu dever de lutar por ele, o direito a curiosidade”. Alçadas por esse direito, seguimos o nosso dever e nos encontramos na UFRR, com os alunos da disciplina Literatura Brasileira – Poesia e na disciplina Fundamentos da Educação Infantil. É totalmente cabível retomar aqui, as palavras de Lulu Santos que serviram para intitular esse tópico e afirmarmos que não seremos jamais, do jeito que já fomos um dia, a mudança, depois da experiência, é inevitável e, vale novamente ressaltar que “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26), desse modo, ter vivido, reviver e relatar o vivido é, segundo Larrosa (2002), através das palavras, nomearmos o que percebemos, o que sentimos nesse momento do estágio.

### 5.1.1 Colocando o sino no pescoço do gato<sup>7</sup>

Assim como na fábula usada para o título desse subtópico, foi necessário ir a campo, colocar o sino no pescoço do gato e, no ambiente estagiado, os encontros foram fabulosos, o trocadilho é proposital, e o que foi observado na disciplina Literatura Brasileira – Poesia foi que esta, a poesia, ainda está viva e muito viva dentro dos jovens, que faz parte e integra o dia a dia destes e quando não é assim, gera um desconforto, a sensação de que algo falta, como podemos observar no desabafo a seguir de um aluno depois do seu grupo ter feito uma excelente apresentação sobre o poema Juca Pirama, de Gonçalves Dias:

*Boa noite a todos. Quero deixar registrado que o mérito pela excelente análise literária que meu grupo apresentou hoje é, única e exclusivamente, da Mariana e da Cristiana. Elas merecem todos os aplausos. Eu não participei da elaboração da análise. Eu realmente tenho muita dificuldade para entender poesia, principalmente escrita em linguagem arcaica. Minha formação escolar foi muito fraca na área de literatura. Junte-se a isso, o fato de que, em 2021, eu completo 30 anos de conclusão do ensino médio.*

*Adoro ler e leio muito. Leio textos científicos, contos, notícias, textos acadêmicos, e tudo o que me interessar (ou for necessário). Não leio poesia. Quando a Professora passou o trabalho eu pedi para ficar com a parte do relatório e dos artigos acadêmicos sobre o poema. Gosto de escrever e escrevo bem. Farei um relatório de boa qualidade.*

*Quero pedir desculpas a todos, principalmente à Professora, pelo que eu disse sobre a cobrança de conhecimentos de literatura dos alunos de língua estrangeira. Eu disse que a cobrança dever ser maior dos alunos do curso de Letras Português e Literatura, porque eles escolheram a área de Literatura. Em tese, eles têm mais aptidão para análises literárias.*

*Não posso falar assim. A literatura é importante para todos os cursos de Letras. Tenho que entender que preciso da literatura como os demais alunos. Terei que estudar literatura em língua inglesa.*

*Gostaria de ser bom em entender poesias, mas não sou. Vou me esforçar para me desenvolver na área literária.*

*Talvez eu tenha entrado no curso errado.*

*Peço desculpas pela mensagem longa para o padrão do WhatsApp.<sup>8</sup>*

A primeira ação é agradecer ao aluno por permitir ter sua escrita usada neste artigo

<sup>7</sup> Título inspirado na moral da fábula *A Assembleia dos Ratos*, de Le Fontaine.

<sup>8</sup> Texto escrito por um aluno da disciplina Literatura Brasileira: poesia, o mesmo nos cedeu para usarmos nesse artigo conforme prévia autorização através de TLCE. Os nomes das alunas citadas por ele foram resguardados.



e, o desabafo deste é a prova de que vive uma realidade que não escolheu, ou seja, como salienta Saviani (2013, p. 79) “Os educandos enquanto concretos sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha”. Estar distante da compreensão poética e do fazer poético não é uma opção, pelo contrário, é o resultado de uma conjuntura social que escolheu por ele, assim como escolhe por milhares de alunos país a fora.

A segunda atitude é louvá-lo pelo reconhecimento que tem sobre a importância da literatura e conseqüentemente da poesia, apesar de todas as lacunas que lhes foram postas, isso pulsa no quarto e quinto parágrafos, quando ele diz que precisa da literatura, afinal esta é inerente ao indivíduo, pois:

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] E durante a vigília a criação ficcional ou poética [...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos [...] (CANDIDO, 2011, p. 176/177).

Nessa perspectiva apontada pelo autor que reconhecemos a importância do fazer poético e entregamo-nos a ele, perdemo-nos em pensamento, imagens, viagens, enfim, em um mundo de possibilidades que a arte pode proporcionar. De nenhum indivíduo pode ser furtado o direito de fabular, pois o fabulado, por mais fantasioso que seja, é concreto em nós e de maneira vital, necessário. Mas não é somente a fantasia que a poesia alimenta:

Quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada [...] quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em conseqüência, mais capazes de organizar a visão de mundo (CANDIDO, 2011, p. 179).

A literatura organiza o mundo, o trabalho com a palavra poeticamente organizada vai além de rimar “amor com dor”, propicia ao indivíduo o poder de organizar o próprio mundo, de se reconhecer e ir além do que lhe é estabelecido.

Colocar o sino no pescoço do gato foi, nesse momento de estágio, uma certeza e uma dor. A certeza de que é indispensável repensar o trato com a arte na educação **básica**, que é longo, mas há um caminho. A dor foi constatar que a escola se encarrega de separar o indivíduo do ideal fabulado e essa separação pode gerar dificuldades diversas, entraves ao longo da vida.

Retomando o início desse subtópico, quando nos referimos ao fato da poesia ainda estar viva dentro dos jovens que, ao pensar em uma conclusão, percebemos que nenhum fechamento seria melhor senão transcrever uma fala cheia de certezas, que corrobora o porquê dessa disciplina, o porquê de a poesia existir afinal, como bem nos disse Daniel<sup>9</sup> em uma das avaliações através de seminário: *A poesia é comunicação, subjetividade que também exprime realidade*. E não há maneira melhor de encerrar senão com esta afirmação, sem necessidade de embasamento teórico pois, poesia é isso: realidade sem a obrigação de ser, o fabulado

<sup>9</sup> Daniel também aluno da professora Rosidelma Fraga na disciplina Literatura Brasileira – Poesia, cedeu-nos prontamente a sua fala através do TLCE.



necessário, que urge dentro de cada um.

### 5.1.2 Estágio em Pedagogia: entre encantos e alegrias

Escrever um relato pessoal não é coisa simples, não é apenas colocar no papel pedaços de momentos, pelo contrário, é um rememorar, um reviver de sensações e sentimentos que, independente de serem bons ou ruins, nos impele a revolver o baú das lembranças e escolher dentre tantas ali guardadas, que merecem ser revividas, contadas e registradas para a posteridade. O perigo que corremos também é grande, mas cuidamos para não incorrerem em inverdades e descrições carregadas de subjetivismo, mas vazias.

Estagiar no Curso de Pedagogia foi um momento ímpar de busca pelos conhecimentos adquiridos no Mestrado em Educação a fim de propiciar momentos de prática ricos e efetivos para os graduandos, mas cientes, como já foi frisado nesse artigo, de que não apenas saberes teóricos compõem o fazer pedagógico, uma vez que este se faz a partir da interação, da convivência, da troca, de descobertas mútuas e partilhamento de problemas e soluções.

Na disciplina Fundamentos da Educação Infantil vivemos um misto de teoria e prática que ao mesmo tempo que “subíamos nos ombros dos gigantes” nos preparávamos para o dia a dia na sala de aula. Foi assim que lemos o texto *O lúdico e o ensino da matemática na perspectiva vigostskiana do desenvolvimento infantil*, da autora Mariani Giardinetto e a partir dele foi desenvolvida atividade de confecção de jogos lúdicos. A socialização dos instrumentos educacionais criados pelos alunos foi através de vídeo via grupo de WhatsApp, onde tinham que ensinar a utilizá-los e explicar o objetivo do material criado. Foi um momento em que vimos aflorar a criatividade e o engajamento na aula, ao mesmo tempo sentimos as limitações impostas pelo momento pandêmico, que nos roubou a partilha concreta e viva daquele instante tão singular.

Outro momento bem interessante girou em torno da BNCC – Educação Infantil (BRASIL, 2017), quando primeiro através de discussões, percebemos que as inconcretudes do documento que, ao pensar educar, pensa o aluno como um ser condicionado e fragmentado entregue aos mandos do capital, não direcionando a uma aprendizagem efetiva e satisfatória, como salienta Cezari, Souza e Cunha:

Dessa forma, podemos afirmar que um sistema de ensino desvinculado da realidade ou até mesmo que a apresenta de forma fragmentada aos estudantes, tornando-a assim praticamente irreconhecível, não convém para estimular o interesse, que é na verdade o principal motor da atividade construtiva (CEZARI, SOUSA e CUNHA, 2016, p. 472).

Complementar a este momento de ricas discussões, seguiram as apresentações de seminários, em formato do Workshop (virtual) com sequências didáticas a partir dos campos experienciais da BNCC (BRASIL, 2017): 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Abaixo o registro de um desses momentos.





**Imagem 1 – CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTO**



**Fonte:** Print capturado em aula síncrona pelo Google Meet no momento da apresentação (2021)

As apresentações retomaram pontos importantes da discussão que as antecederam como o foco que a BNCC tem na técnica em detrimento do levar o aluno a pensar, ao mesmo tempo que, com leveza e beleza, surgiram possibilidades e meios para que a aprendizagem aconteça de forma segura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos apresentar como se deu o estágio supervisionado em nível superior de forma remota, partindo da certeza do quão importante é esse momento dentro da formação do futuro educador. Observamos primeiramente que a constituição do educador perpassa por valorações que o “sacerdotizam” e, como consequência, fazem com que haja uma desvalorização tanto do seu papel social quanto da sua remuneração. Em seguida, também vimos que o estágio supervisionado é quando acontece a solidificação da escolha pela área da educação e que o estágio em nível superior exige do mestrando outros saberes voltados para a questão da pesquisa, do fazer ciência.

Em terceiro lugar, as experiências aqui relatadas mostraram que a poesia ainda sobrevive, apesar das constantes e insistentes tentativas de fazê-la morrer, e por meio dela é possível perceber o outro e se perceber enquanto indivíduo, uma vez que esta arte é de vital importância na formação humana, ela nos organiza e organiza o mundo a nossa volta.

No quarto momento, percebemos a pedagogia como instante de discussão de teorias e de transformações dessas mesmas teorias em práticas exequíveis fundamentadas em conceitos emancipadores e que ensejam, desde a infância, formar plenamente o cidadão a fim de buscar uma sociedade menos desigual.

Isso posto, resta-nos a certeza de que o caminhar pelo estágio supervisionado de maneira remota, apesar de soar frio e excludente, foi um momento inesquecível de troca de conhecimentos que nos guiarão, enriquecem e certificam a nossa escolha por tão desvalorizada



e nobre profissão.

## REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In.: **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. BICUDO, M. A. V. (Org.) São Paulo, Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CANDIDO, Antônio. **O direito a Literatura**. In: Vários Escritos. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CEZARI, Eduardo. SOUSA, Jil-vanny da Silva Cunha. CUNHA, Rogério de Sousa. **A educação infantil na base nacional comum curricular: conceitos e propostas de um currículo**. Revista Observatório. Palmas. Universidade Federal do Tocantins, v. 2, p.456-475, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12ª edição. São Paulo, Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ª edição. Campinas, Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª edição, São Paulo, Cortez, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 27 jul. 2021.



## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇO NÃO-ESCOLAR

### PEDAGOGICAL EXPERIMENTS OUTSIDE THE CLASSROOM: THE ROLE OF THE PEDAGOGUE IN OUT OF SCHOOL ENVIRONMENTS

ARAÚJO, Elândia Gomes<sup>1</sup>

elandiaraujo@gmail.com

ARRUDA, Everton Henrique Mesquita<sup>2</sup>

everton-henrique26@hotmail.com

SILVA, Joelma da<sup>3</sup>

joelma1930@hotmail.com

SANTOS, Edlauva Oliveira dos<sup>4</sup>

edlauva02@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência vivida por pedagogos que atuam em espaços educacionais não-escolares. O objetivo do estudo é refletir sobre os desafios e as possibilidades de atuação do pedagogo nestes espaços e como as experiências versada neste campo constituem sua identidade profissional. A discussão sobre a formação do pedagogo para atuar nos espaços não escolares se sustenta na Resolução CNE/CP nº 01/2006 e em Libâneo (2005). Também discute os conceitos de identidade com base em Santos; Ghedin; Ghedin (2016) e de experiência com base em Larrosa (2002). Para a produção dos dados foram produzidos relatos individuais, na perspectiva de uma escrita reflexiva a partir dos eixos temáticos comuns aos três sujeitos envolvidos no estudo: a entrada na carreira como pedagogo em um espaço não escolar; os desafios encontrados e; as possibilidades de atuação e a construção de uma identidade como pedagogo em um espaço não-escolar. A partir da produção coletiva do artigo, foi possível perceber a contribuição da escrita sobre si mesmo nesse processo de formação ao destacarmos o ensino e a aprendizagem para além dos muros das escolas, das salas de aula ou do cotidiano escolar. De nossos contatos pedagógicos nesses espaços não-escolares foi possível enxergar a educação de maneira mais ampla e humanizada, nos vários segmentos da sociedade, espaços esses com significações e importância tanto quanto a educação que ocorre nos bancos escolares.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Espaços não-escolares. Identidade Profissional. Relato de experiência.

**Abstract:** This work is characterized as a report of the experiment performed by pedagogues

1 Mestranda em Educação – PPGE-UERR/IFRR. Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino (IFRR) e em Língua Portuguesa e Literatura (UERR). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa/Literatura, e em Pedagogia (UFRR). Analista Técnica Pedagoga SEMGES/PMBV. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9205-8100>.

2 Mestrando em Educação PPGE-UFRR. Especialista em Alfabetização e Letramento (FESL). Licenciado em Pedagogia (UFRR). Acadêmico de Letras - Português (FAEL).

3 Mestranda em Educação PPGE-UFRR. Especialista em Atendimento Escolar Especializado (FESL). Licenciada em Pedagogia (UFRR). Acadêmica de Letras - Português (UERR).

4 Doutora em Educação em Ciências e Matemática PPGECEM/REAMEC. Mestre em Educação (UFAM). Especialista em Psicopedagogia (UFAM), e em Alfabetização (UFRR). Licenciada em História (UFRR), e em Pedagogia (FACETEN). Professora efetiva no curso de Pedagogia da UFRR.



who work in out of school educational environments. The objective of the study is to reflect on the challenges and possibilities of the pedagogue's performance in these environments and how the experiences in this field constitute their professional identity. The discussion on the graduation of pedagogues to work in non-school environments is supported by Resolution CNE/CP No. 01/2006 and by Libâneo (2005). It also discusses the concepts of identity based on Santos; Ghedin; Ghedin (2016) and experience based on Larrosa (2002). For the production of data, individual reports were produced, from the perspective of reflective writing from the thematic axes common to the three subjects involved in the study: entry into the career as a pedagogue in a out of school environment; the challenges faced and; the possibilities of acting and the construction of an identity as a pedagogue in an out of school environment. From the collective production of the article, it was possible to perceive the contribution of writing about oneself in this training process when we highlight teaching and learning beyond the walls of schools, classrooms, or everyday school life. From our pedagogical contacts in these out of school environments, it was possible to visualize education in a broader and more humanized way, throughout the several segments of society, spaces with meanings and importance as much as the education that takes place in school benches.

**Keywords:** Pedagogy Course. Non-school spaces. Professional Identity. Experience report.

## INTRODUÇÃO

A produção deste artigo nasceu do entrecruzamento de caminhos dos três primeiros autores e sob a orientação da quarta autora. Trata-se de uma escrita coletiva e reflexiva sobre a experiência de ser pedagogo em espaços não-escolares e por tratar de uma escrita de si, optamos em escrever na primeira pessoa do plural.

Nossos caminhos, se entrecruzaram pela primeira vez em algumas disciplinas cursadas na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, (UFRR), posteriormente ao concluir o curso iniciamos nossa atuação profissional como pedagogos em três espaços não-escolares diferentes e atualmente cursamos mestrado em educação em dois programas de pós-graduação distintos. As experiências foram e são vivenciadas em uma instituição do Sistema S, em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e em uma instituição de acolhimento de crianças em condições de violação de direitos e vulnerabilidades sociais.

Por meio destas aproximações foi impulsionado o desejo do diálogo e da reflexão sobre nossas experiências buscando focar nas trajetórias formativas e na constituição das identidades profissionais como pedagogos que atuam em espaços não-escolares. Para nortear as reflexões partimos dos seguintes questionamentos: Como nos tornamos pedagogos nesses espaços? Que desafios encontramos nesses espaços de atuação? Que possibilidades vislumbramos para a atuação do pedagogo nesses espaços e em que termos estas vivências influem na nossa identidade profissional?

Estas questões nortearam a escrita de relatos individuais que depois foram discutidos e analisados neste artigo.



## I A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

Diante das questões elencadas, o curso de Pedagogia tem uma história marcada por dicotomias quanto ao perfil do egresso a ser formado e mesmo quanto ao campo de atuação profissional do pedagogo. Assim, as discussões sobre a formação do professor ou especialista, do bacharel ou licenciado, do generalista ou especialista, do técnico em educação ou professor marcaram a trajetória histórica do curso.

Esta situação, foi parcialmente consensuada com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), (Resolução CNE/CP nº 01/2006) que definiram a docência como base da formação do pedagogo e reconheceram o curso como uma licenciatura, assim, independente do campo de atuação profissional. Entende-se que a base da formação do pedagogo é a docência, que por sua vez, se articula com a pesquisa em educação e a gestão de processos educacionais.

Foi a citada Resolução que ampliou o campo de atuação profissional do pedagogo incluindo os espaços não-escolares:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, s/p)

Libâneo (2005) corrobora com a perspectiva de que a educação não se restringe somente às instituições educacionais, podendo ser realizada nos ambientes mais diversificados. Segundo o autor,

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. (LIBÂNEO, 2005, p. 27).

A ampliação da concepção de docência incluindo espaços não-escolares na formação inicial contempla uma demanda de diferentes setores da sociedade que começam a desenvolver atividades educacionais. Portanto, é possível observar a atuação de pedagogos em Organizações



Não-Governamentais (ONG's), setores jurídicos, setores voltados à assistência social, classes hospitalares, departamentos de educação para o trânsito, departamentos de educação ambiental, no setor empresarial, na formação profissional, brinquedotecas e vários outros espaços.

### 1.1 Primeiras aproximações durante a Formação Inicial

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), no qual nos licenciemos como pedagogos, foi construído a partir dos preceitos estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 01/2006, portanto, inclui em sua proposta curricular alguns componentes que favorecem a aproximação com os espaços não-escolares e estudos sobre este campo de atuação profissional. Dentre os componentes, destacamos: “Estágio III”; “Organização do Trabalho Pedagógico” e “Diversidade e Fundamentos Educação em Contexto não Escolar”.

Os dois primeiros (Estágio III e Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade) são componentes curriculares articulados e que devem ser cursados de forma concomitante no 7º período do curso, quando o foco da formação se volta aos aspectos da diversidade que constitui a atividade educativa nos espaços escolares e não-escolares. A disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade” possui 72 horas aulas e caracteriza-se como uma prática pedagógica, portanto, inclui estudos teóricos e práticos guiados pela ementa a seguir:

Ênfase no contexto de heterogeneidade e diversidade em que se realiza a docência e sua correlação com aspectos que permeiam este processo de formação e atuação, a partir das concepções teóricas pertinentes. Discussões que permeiam o campo de atuação do professor sob diferentes realidades e experiências a partir de pesquisas e intervenções. A atuação do professor diante da diversidade étnica, de gênero, cultural, biológica e social. Escola e diversidade (UFRR, 2009, s/p).

Essa disciplina também tem o papel de orientar as atividades do “Estágio III” e discutir os elementos advindos das realidades vivenciadas nas atividades de campo. Nesse estágio os acadêmicos têm a possibilidade de realizar suas atividades de campo em espaços escolares ou não-escolares, isso depende da escolha do estagiário e da disponibilidade dos campos de estágio.

Atualmente, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR) possui convênio para realização do “Estágio III” com os seguintes espaços não-escolares: Departamento de Trânsito de Roraima, Secretaria Municipal de Saúde de Boa Vista (Classe Hospitalar do Hospital da Criança Santo Antônio), Tribunal de Justiça de Roraima e Secretaria Estadual de Educação (Centros de Educação Especial).

Com a intensificação do processo de imigração nos últimos anos, o curso também fez uma parceria com a *Casa de Los Niños*<sup>5</sup>, que desenvolvia atividades educacionais com as crianças

5 Projeto Social idealizado pela Antropóloga Graziela Camargo e pela Controladora de voos da Força Aérea Brasileira em Boa Vista/RR, Jaqueline Rocha. Essa ação contou com o apoio do marido de Graziela, professor na UFRR, e de alguns acadêmicos. Inicialmente foi vinculado à ONG Pirlampos e posteriormente à ONG Internacional Visão Mundial. Veja mais: <https://amazoniareal.com.br/migrante-cidadao-eles-escolheram-solidariedade-ao-inves-do-preconceito/>.



do Abrigo Pintolândia, o qual abriga imigrantes venezuelanos indígenas vindos da Venezuela, especialmente, os indígenas da etnia *Warao*<sup>6</sup>. E, foi a partir dessa parceria que a primeira autora deste artigo pode realizar seu estágio supervisionado naquele espaço não-escolar.

No 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR) é ofertada a disciplina “Fundamentos Educação em Contexto não Escolar”, que trata dos processos educativos “[...] nas instituições não-escolares: no setor produtivo, nos movimentos sociais e nas entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro e roraimense” (UFRR, 2009, p. 86). Nessa disciplina, focamos especificamente nas possibilidades de atuação do pedagogo nos espaços não-escolares e tivemos a oportunidade de realizar atividades de aproximação com profissionais que já atuam neste campo, por meio de conversas, mesas-redondas, entrevistas, observações etc.

Trouxemos aqui as experiências vivenciadas na formação inicial para evidenciar o surgimento das primeiras possibilidades de constituição de uma identidade profissional com os espaços não-escolares, mas isso só pode se concretizar com a inserção profissional, visto que na graduação há apenas uma iniciação nesse caminho.

Para pensar a questão da identidade profissional do pedagogo buscamos compreender melhor este conceito. Segundo Oliveira e Gomes (2004), a palavra identidade deriva do termo em latim *identitatem* e significa semelhança entre duas coisas, seres ou pessoas. Deste modo, o termo “[...] leva a compreender que a identidade se edifica numa relação com os pares e de maneira coletiva, já que não se constrói na individualidade, mas a partir das semelhanças entre as coisas, seres ou pessoas” (SANTOS; GHEDIN; GHEDIN, 2016, p. 1640).

Segundo Martins (2012, p. 41) a identidade é entendida “como processo que se constitui nas relações e experiências pessoais e sociais, configurando os aspectos subjetivos e objetivos, que fazem dos sujeitos autores e atores da sua história de vida”. Para Castells (1999, p. 22) identidade é um “[...] processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado”.

A partir destas definições, entendemos que

[...] os sujeitos ou grupos de sujeitos ao assumirem seus diferentes papéis sociais como membros de uma comunidade, pais, mães, filhos, profissionais, de um grupo religioso e/ou político, de estudantes em determinado curso, por exemplo, vão construindo nessa vivência dos papéis sociais suas identidades, inclusive a identidade profissional. (SANTOS; GHEDIN; GHEDIN, 2016, p. 1641).

Com esta compreensão sobre a constituição da identidade profissional na relação com os pares e nas próprias experiências de trabalho refletimos sobre os desafios e as possibilidades de atuação do pedagogo nos espaços não-escolares e como estas experiências constituem nossa identidade profissional.

Vale destacar, que compreendemos a experiência na perspectiva defendida por Larrosa

<sup>6</sup> Os Waraos - “Povo da água”, na língua nativa, é um grupo étnico constituído originalmente há mais de oito mil anos na região delta do Rio Orinoco. Atualmente, são a segunda maior etnia da Venezuela, com cerca de 49 mil pessoas que se subdividem em centenas de comunidades.



(2002, p. 21), “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, procuramos olhar para aquilo que nos transforma, aquilo que nos forma, aquilo que marca nossas vidas profissionais.

## 2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

De acordo com o “Instrutivo para Elaboração de Relato de Experiência do Instituto de Ciências da Vida”, da Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares,

o relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação. É a descrição que um autor ou uma equipe fazem de uma vivência profissional tida como exitosa ou não, mas que contribua com a discussão, a troca e a proposição de ideias [...]. (UFJF, s.d., p. 1).

Com base nesta definição, neste trabalho foram produzidos relatos individuais, na perspectiva de uma escrita reflexiva a partir dos eixos temáticos comuns aos três sujeitos envolvidos no estudo: a entrada na carreira como pedagogo em um espaço não-escolar, os desafios encontrados e, as possibilidades de atuação e a construção de uma identidade como pedagogo em um espaço não-escolar.

Como fonte de dados recorreremos aos nossos relatórios de estágios produzidos na licenciatura em Pedagogia, aos nossos registros de atividades profissionais e, principalmente, rememoramos nossas experiências na escrita de relatos individuais de experiência, que se entrelaçaram neste texto, com o propósito anunciado, de refletir sobre os desafios e as possibilidades de atuação do pedagogo em espaços não-escolares e como as experiências vividas neste campo constituem nossa identidade profissional.

Assim, optamos em escrever este texto na primeira pessoa do plural, mas nos relatos individuais que se seguem escrevemos na primeira pessoa do singular por tratarmos de experiências próprias de cada sujeito envolvido.

## 3 AS EXPERIÊNCIAS

### 3.1 Pedagogia que acolhe: respeitar as diferenças é essencial

A licenciatura em Pedagogia se difere de outras como Matemática, Geografia, História e Letras, por exemplo, uma vez que nos dá a oportunidade de exercer a profissão para além da sala de aula como já mencionado neste artigo. A partir desses momentos extra espaços formativos escolares, “[...] verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal (Libâneo, 2002, p. 28). Assim, com essa formação abre-se um leque de possibilidades de atuação, dentre elas, a pedagogia em espaços não-escolares.





A ampliação da atuação do pedagogo foi vivenciada, percebida e experienciada ainda na formação inicial, durante a realização de estágios, no meu caso em particular, realizados em uma “Classe Hospitalar do Hospital da Criança Santo Antônio” – (estágio não concluído) e em um projeto social – “*Escola Casa de Los Niños*”. Além das experiências em campo, as discussões nos componentes curriculares que versam sobre a educação em contexto de diversidade foram fundamentais para que eu pudesse vislumbrar os muitos caminhos e possibilidades de atuação em espaços não-escolares.

Mesmo com todo esse suporte teórico, metodológico e por meio de experiências no campo de atuação em contextos de diversidades que o curso de Pedagogia da UFRR possibilita ao estudante, foi na prática, já formada, atuando como Analista Técnica Pedagoga em uma instituição de acolhimento de crianças em situação de violação de direitos e vulnerabilidades sociais que pude constatar que para além dos conhecimentos pedagógicos seriam necessários também para este campo de atuação, muita sensibilidade, amor, desprendimento e nenhum julgamento para lidar com os muitos desafios e possibilidades de atuação nesses contextos.

Na pedagogia hospitalar, por exemplo, o pedagogo integra uma equipe multidisciplinar e atua no planejamento escolar de crianças e adolescentes que se encontrem hospitalizados, por um período determinado. De forma a auxiliá-los em suas atividades escolares, bem como também desenvolve atividades educativas, lúdicas e recreativas visando tornar o ambiente hospitalar o mais acolhedor possível, pois ao brincar ou vivenciar momentos de distração e divertimento, as crianças e adolescentes mergulham em um universo de possibilidades que remontam suas vivências em seus espaços cotidianos (Paula; Foltran, 2007). Daí a importância do planejamento pedagógico na elaboração de atividades que estimulem o prazer e sentimentos emocionais e afetivos que as atividades lúdicas, recreativas e psicoeducativas possibilitam.

Outro campo não-escolar que trazemos a lume é a atuação de pedagogos em Organizações não Governamentais, principalmente em nosso contexto fronteiriço, a partir da vultosa imigração venezuelana para o Brasil, em especial, para o Estado de Roraima. Antes nessas organizações era comum a presença do profissional assistente social, mas com o crescente fluxo migratório de crianças e adolescentes a presença dos pedagogos foram crescendo, inicialmente por meio de projetos sociais, como é o caso do projeto social “*Escola Casa de Los Niños*” e mais tarde por contratação de serviços, via as muitas ONG’s presentes nos abrigos que acolhem os imigrantes em nossa cidade e Estado.

A partir da experiência com as crianças e adolescentes indígenas Warao, durante o “Estágio III”, destaco os desafios de desenvolver atividades educacionais visando à inserção cultural, social e linguística daquele público. E foi com esse olhar acolhedor, em uma perspectiva intercultural, de respeito às origens e culturas daquele povo e à sua diversidade que propus atividades pedagógicas lúdicas e recreativas, por meio de jogos didáticos e linguagens artísticas – jogos de dominó, quebra-cabeça, jogo da memória, aulas de violão, música, desenho, pintura facial – e o ensino das Línguas Portuguesa, Espanhola e Warao, sempre em parceria com os falantes dessas línguas e moradores daquele espaço de abrigo.

Essas experiências durante a formação lapidaram meu olhar para os espaços de educação não-escolares, e impulsionaram a decisão de trabalhar na pedagogia, na assistência social, em uma instituição de acolhimento de crianças em situação de violação de direitos e vulnerabilidades sociais. Nesse espaço, o pedagogo desenvolve suas atividades conjuntamente com uma equipe



técnica multidisciplinar formada por psicólogas, assistentes sociais e pedagogas, e em parceria com outros profissionais, a exemplo dos educadores sociais, cuidadoras/educadoras, equipe da saúde (enfermagem e nutrição) e de apoio, visando garantir e resguardar os direitos e garantias constitucionais das crianças que ali são institucionalizadas.

O contato com a pedagogia em espaços não-escolares tem pautado minha experiência formativa nos últimos anos, bem como redimensionou meu caminhar profissional. Sou consciente dos avanços e, também, do muito que ainda precisa ser conquistado para que o pedagogo possa desenvolver suas funções nesses espaços. Esse é apenas o início do meu trilhar nesse contexto, mas certamente estarei na luta pelo reconhecimento e valorização nesse campo de atuação.

### 3. 2 A Pedagogia na Assistência Social

O relato a ser apresentado tem como escopo destacar o campo da educação não formal, neste caso, com ênfase na atuação do pedagogo no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. Com abordagem no contexto da pedagogia social estudada por Martins (2008) e Passos (2019). O CRAS efetiva atendimentos da população que se encontra de alguma forma em vulnerabilidade social, atuando com serviços e projetos visando a inclusão dessas pessoas.

Através da atuação como pedagoga no ano de 2019, em um Centro de Referência da Assistência Social na cidade de Boa Vista-RR, com ingresso por meio de concurso público, tive a oportunidade de conhecer este campo diferente da atuação do Licenciado em Pedagogia, que desempenha seu ofício em uma equipe de Referência – multiprofissionais, de nível médio e superior – dentre eles, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, entre outros. Na oportunidade, desempenhei diversas atribuições que integram à Assistência Social da população que dela necessita.

Segundo a Resolução nº 17 de 2011, o pedagogo com nível superior tem papel importante no SUAS - Sistema Único de Assistência Social operando uma equipe de profissionais que atuam na sociedade com a garantia de direitos socioassistenciais, projetos, benefícios, programas e em gestão. Estes profissionais, realizam atendimento com crianças, adolescentes, famílias e idosos em situações de vulnerabilidades sociais, isolamento, negligência, e em diversas outras situações.

O pedagogo trabalha com o atendimento direto da comunidade que busca os serviços do CRAS podendo ser atualizações de cadastros nos programas sociais, alimentando o sistema destes. Também realiza a busca ativa na comunidade verificando o rendimento escolar de crianças e adolescentes acompanhados pelo CRAS, além de realizar as visitas domiciliares das pessoas atendidas e assistidas e atuam em palestras e reuniões.

O trabalho do pedagogo está voltado para o campo do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, sendo um trabalho que visa auxiliar a comunidade em diversas situações de vulnerabilidade, com o objetivo de eliminar ou minimizar os riscos sociais apresentados.



### 3.3 O pedagogo no Sistema S: Educação Profissional Tecnológica como campo de atuação

Para contar a própria história é necessário realizar uma reflexão partindo da perceptiva de determinada experiência que em algum grau foi significativa. Nessa seara, Larrosa (2002) define a experiência, como algo que nos acontece, e de certa forma, nos toca, ou seja, compreende a vivência dotada de significado. Dessa forma, este relato parte do percurso formativo inicial considerando aspectos positivos e negativos que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. A qual, segundo Galindo (2004) é definida como o processo de construção do próprio sujeito no decorrer da vida profissional.

Nesse sentido, os primeiros passos no que se refere à pedagogia não-escolar se deram a partir das experiências vividas ainda na graduação, uma vez que a licenciatura em pedagogia prevê obrigatoriamente o estudo de disciplinas cujo foco é conhecer e discutir sobre essa área de atuação. Vale destacar que o conhecimento teórico e a reflexão sobre o assunto são necessários para a atuação inicial por meio do estágio supervisionado, no qual tive a oportunidade de visualizar na prática como estão estruturadas as atividades desenvolvidas no âmbito não-escolar.

Para isso, o campo escolhido para a realização do “Estágio III” foi o Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Isabel – CAS/RR, no qual o objetivo foi compreender a essência do trabalho desenvolvido fora do contexto escolar. Em si, o estágio traz um misto de empolgação, por representar uma fase de conhecimento prático, e receio pela exigência de conhecimentos próprios de várias áreas, como por exemplo o atendimento às pessoas em diferentes contextos sociais, a dificuldade na comunicação, a falta de constância ao comparecimento no CAS/RR. A experiência vivenciada no estágio foi de fato marcante e expandiu minha compreensão sobre as possibilidades do campo de atuação do pedagogo, que ainda era focada majoritariamente no aspecto docente da formação.

Em termos de aspectos significativos na minha construção identitária, a graduação foi sucedida pelo ingresso à vida profissional, atuando na Coordenação Educacional em uma instituição do Sistema S que promove Educação Profissional e Tecnológica. O início do percurso profissional foi inicialmente de empolgação, e posteriormente de tensão, uma vez que, atuar profissionalmente exige um nível muito abrangente dos conhecimentos e habilidades voltados à área. Neste sentido, o primeiro grande desafio enfrentado foi atender a proposta de realização de cursos nos abrigos de imigrantes “Pricumã, São Vicente I, Rondon I, II e III”. Para isso, foi necessário realizar um acompanhamento minucioso na elaboração do planejamento voltado especificamente para atender esses alunos que se encontravam em contexto de migração, haja vista que o foco da Educação Profissional é preparar para o exercício de profissões e contribuir para a inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade (BRASIL, 2011).

O pedagogo para atuar na educação profissional e tecnológica deve considerar diversos elementos que integram os processos formativos, aplicando metodologias que adaptadas às necessidades, e atreladas a uma prática docente inovadora, contribuirão para transformar da realidade do aluno (NASCIMENTO, 2015).

Com base nisso, para realizar o planejamento, consideramos uma série de fatores que demandaram muita reflexão sobre as reais necessidades para a execução dos cursos. Cabe ressaltar, que este processo reflexivo compreendeu vários momentos, uma vez que a avaliação sobre o progresso se deu de forma contínua, de modo que ao realizar o último curso,



tanto os docentes quanto a equipe pedagógica já haviam passado por diversas construções e desconstruções de entendimento sobre a aprendizagem nesse ambiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do pedagogo em espaços não-escolares é o enfoque principal deste trabalho, com relatos de experiências de Licenciados em Pedagogia a partir de suas vivências durante a formação inicial, seguido de suas experiências profissionais nesse campo de atuação. Aqui intencionou-se desmistificar a ideia de que o pedagogo somente poderia exercer a atividade profissional na docência, uma vez que os relatos dos três primeiros autores comprovam suas atuações em ambientes laborais com a educação em espaços não-formais.

Outrora o licenciado em Pedagogia tinha sua atuação profissional restrita somente às instituições de ensino regular. Com o passar dos tempos, o âmbito de atuação profissional do pedagogo fora ampliado, possibilitando a esse profissional desempenhar suas atividades para além da sala de aula. Nestes campos diversificados, o pedagogo não abandona a sua prática educacional, porém a desempenha em outros contextos sociais.

Como é o caso da atuação do pedagogo em uma instituição de acolhimento de crianças em condições de violações de direitos e vulnerabilidades sociais. Nesse espaço a atividade do profissional pedagogo é desenvolvida conjuntamente com uma equipe técnica multidisciplinar, sendo integrada por profissionais da área da psicologia, serviço social e pedagogia, entre outros. O trabalho principal nesse contexto, além de acolher a criança ali institucionalizada, objetiva garantir e resguardar os direitos e garantias constitucionais inerentes à educação, cultura, lazer, saúde e segurança, ou seja, os direitos sociais fundamentais, dentre eles o direito de ingressar e permanecer em uma instituição escolar pública.

Nessa mesma linha de atuação em contexto social, o pedagogo no Centro de Referência da Assistência Social realiza atendimento direto da comunidade, podendo atuar em equipe, na garantia de direitos socioassistenciais, projetos, benefícios, programas e em gestão. O pedagogo lotado neste panorama realiza atendimento com crianças, adolescentes, famílias e idosos em situações de vulnerabilidades sociais, isolamento, negligência, entre outros.

Já a atuação profissional do pedagogo no Sistema S não se difere ou se distancia de outros possíveis campos de atuação, sendo necessário apenas que o olhar e cuidado laboral esteja voltado para a educação profissional de forma mais particular, visto que este é o foco principal desse campo de atuação. Atuar nesse contexto exige muita dedicação, haja vista a necessidade de estar constantemente se atualizando sobre as transformações que ocorrem no campo educacional. E tal aspecto representa um ponto importante, uma vez que para coordenar equipes compostas por professores com personalidades singulares, requer não apenas desenvolver certas habilidades, mas também possuir conhecimento teórico atualizado.

Diante das vivências por nós experienciadas aduz-se que a identidade profissional vai se forjado, formado a partir do contato com as leituras, pessoas, meios sociais e dos campos de atuação – seja nos estágios ou nas atuações profissionais – aos quais somos submetidos, inseridos, e do ofício que desempenhamos no campo de trabalho.

Assim, destacamos que nossas identidades profissionais de pedagogos, em espaços não-



escolares foi, é, e está em formação a partir das ações e experiências formativas e laborais, que no nosso caso, inclina-se para a área social, com a atuação em diversos projetos e programas visando a garantia dos direitos das crianças e da sociedade de forma geral.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade** (Volume III). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP nº 01**, de 15 de maio de 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução CNAS nº 17 de 20/06/2011**. Ratificar a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social - NOB-RH/SUAS e Reconhecer as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Brasília 2011.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Gestão do Trabalho no âmbito do SUAS: Uma contribuição Necessária**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da EPT**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. Brasília, v. 24, n. 2, pág. 14-23, junho de 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>>. Epub 28 Ago 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.

MARTINS, Elizangela Fernandes. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2012.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade. Educação além dos muros da escola: O papel do pedagogo. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia - N. 5, JUL/DEZ 2008. Acesso em: 23 ago. 2021.



NASCIMENTO, Elaine Cristina. **O pedagogo e a Educação Profissional**: uma visão complexa na formação do aluno trabalhador. In: EDUCERE, 2015, Curitiba. XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de; GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores. **Revista Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 18, p. 193-202, jul./dez. 2004.

PASSOS, Jacy Marques. **Pedagogia social**: teoria e prática do educador social e a expressão dos sentimentos nos abrigos e nas ruas. Curitiba: CRV, 2019.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; FOLTRAN, Elenice Parise. **Brinquedoteca Hospitalar**: direito das crianças e adolescentes hospitalizados. Disponível em: <http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/conexao/article/viewFile/3828/2707>. Acesso em: 16 ago. 2021.

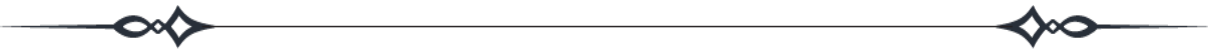
SANTOS, Edlauva O. dos; GHEDIN, Leila Márcia; GHEDIN, Evandro. O conceito de identidade docente nas pesquisas sobre formação de professores. In: **Anais da Reunião Científica ANPED Norte** [recurso eletrônico]. Belém-PA, 2016. Disponível em: [http://www.ppgedufpa.com.br:7080/anpednorte/ANAIS\\_ANPED\\_NORTE\\_compressed.pdf](http://www.ppgedufpa.com.br:7080/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf). Acesso em: 02 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - Campus Governador Valadares. Instituto de Ciências da Vida da Universidade. **Instrutivo para Elaboração de Relato de Experiência**. s.d. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nutricaoov/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso**. Boa Vista-RR, 2009.



***RESUMOS  
EXPANDIDOS***



## RESUMOS EXPANDIDOS

Apesquisa é a condição essencial para a evolução da natureza humana, propiciando a resolução de problemáticas relevantes para a sociedade. Publicá-la é uma experiência única, pois é dessa maneira que a escrita de um, ganha asas e passa a ser um texto de muitos. Alguns dos artigos inscritos no II EDME – Educação Intercultural: os desafios de educar na tríplice fronteira – não puderam configurar na seção de artigos completos, mas integram este E-book como Resumo Expandido.

Dessa forma, apresentados no Grupo de Trabalho 3, WITTGENSTEIN E EDUCAÇÃO, encontramos os títulos: *Uso do Tangran no ensino de fração*, de Magalhães e Bezerra; *Ensino da Geometria nos Anos Finais por meio da gamificação: utilização da plataforma MATIC*, escrito por Freitas, Souza e Silva; *Uso das pinturas e desenhos africanos nas transformações geométricas*, de França, Paulo e Bezerra e; para encerrar os textos desse Grupo temos: *Matemática além da nossa fronteira* escrito por Barrozo e Bezerra. E, para encerrar esse E-book, nada melhor que a suavidade forte de Cora Coralina no Resumo: *A poesia narrativa e autobiográfica de Cora Coralina*, escrito por Silva e Esmeraldo, trabalho proposto e apresentado no GT6, NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, IDENTIDADE E CULTURA.

Mestranda Jacilene Cruz (PPGE-UERR/IFRR)

Mestranda Elândia Gomes Araújo (PPGE-UERR/IFRR)

Mestrando Emerson Daniel de Souza Targino (PPGE-UERR/IFRR)





## USO DO TANGRAN NO ENSINO DE FRAÇÃO

### USE OF TANGRAN IN FRACTION TEACHING

MAGALHÃES, Henrique Oliveira (UFAC)<sup>1</sup>

henriqueestefany17@gmail.com

SIMONE MARIA CHALUB BEZERRA, (UFAC)<sup>2</sup>

simone.bezerra@ufac.br

**RESUMO:** Este texto visa expor a experiência da realização de um trabalho com a disciplina Prática de Ensino de Matemática I em atividades problematizadas sobre o tangran sob a coordenação da professora Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, o texto fará uso da terapia desconstrucionista, tendo como pressuposto teórico Wittgenstein e Derrida fazendo uso da escrita na forma de um diálogo ficcional, em que se utilizarão os registros durante o percurso da disciplina. O uso do lúdico para o ensino é essencial, principalmente na área de matemática, como aporte teórico usaremos Almeida (2001) no que refere ao lúdico. Esta atividade foi realizada na sala do primeiro período do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal do Acre, com o foco nos anos iniciais do ensino fundamental 2, o jogo “tangran com fração” foi aplicado com o intuito de ver como os alunos recém-chegados do ensino médio se sairiam com o conteúdo de fração. Foram utilizadas algumas peças de tangran feitas de EVA colorido e alguns cartões com frações a serem resolvidas, cujos resultados seriam representados no tangran. Com essa atividade realizada pode-se concluir que alguns alunos do ensino superior sentiram dificuldades em um assunto que é estudado no ensino fundamental 2, e a partir da utilização do jogo eles puderam compreender melhor sobre fração pois colocaram o conteúdo em prática, assim é possível perceber quão frágil o ensino de certos conteúdos matemáticos, fazendo-se necessário a utilização de recursos pedagógicos para a melhor compreensão do conteúdo.

**Palavras- chave:** Tangran. Compreender. Ensino e aprendizagem de frações. Ensino aprendido.

**ABSTRACT:** This text aims to expose the experience of carrying out a work with the discipline Practical Teaching of Mathematics I in problematized activities about tangran under the coordination of teacher Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, the text will use deconstructionist therapy, having Wittgenstein as a theoretical assumption and Derrida making use of writing in the form of a fictional dialogue, in which records will be used throughout the course of the discipline. The use of play for teaching is essential, especially in the area of mathematics, as a theoretical support we will use Almeida (2001) with regard to play. This activity was held in the classroom of the first period of the Mathematics Licentiate Course at the Federal University of Acre, with a focus on the early years of elementary school 2, the game “tangran with fraction” was applied in order to see how students have just high school graduates would fare with fraction content. Some tangran pieces made of colored EVA and some cards

<sup>1</sup> Graduando em Matemática pela UFAC, cursou o Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Heloísa Mourão Marques.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre – UFAC. Docente do CCET e da disciplina Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II. Orientadora e Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC) e docente da disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa e Prática de Ensino de Matemática do Curso de Licenciatura em Matemática – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET da Universidade Federal do Acre - UFAC



with fractions to be solved were used, whose results would be represented in the tangran. With this activity performed, it can be concluded that some higher education students felt difficulties in a subject that is studied in elementary school 2, and from the use of the game they were able to better understand about fraction because they put the content into practice, so it is possible realize how fragile the teaching of certain mathematical content, making it necessary to use pedagogical resources for a better understanding of the content.

**Keywords:** Tangran. Understand. Teaching and learning fractions. Teaching learning.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado na sala do 1º período do curso de licenciatura em matemática, na UFAC, onde estavam juntos alguns alunos e a professora de Prática de Ensino de Matemática para a apresentação do trabalho, que era relacionando o tangran com o ensino de fração.

Hoje em dia vemos que muitos alunos estão sentindo dificuldades em relação ao aprendizado de matemática, dificuldades essas relacionadas a falta de compreensão do conteúdo que esta sendo explicado, fazendo-se necessário a utilização de recursos pedagógicos, para que o ensino se torne lúdico, possibilitando um melhor ensino, assim o presente trabalho terá como tema, o uso do tangran no ensino de matemática.

Com a utilização do lúdico nas escolas os alunos passam a ter uma melhor vivência no ensino, e passam a ter uma melhor compreensão do assunto estudado, assim este trabalho tem a sua importância pois mostra como alguns alunos reagem a um determinado conteúdo, no caso a fração, mostrando a dificuldade que alguns alunos têm, fazendo-se necessário a utilização de um jogo para que o assunto seja mais fácil de ser compreendido.

Este trabalho será conduzido a partir do jogo de cena narrado, que será feito a partir de vivências sobre a utilização do jogo tangran com frações, sendo mais visado para os anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho será dividido em alguns subtópicos; Apresentação do conteúdo, apresentação do jogo, aplicação do jogo e resultados definidos, sendo que a parte do desenvolvimento do jogo estará na forma de diálogo ficcional.

## DESENVOLVIMENTO

Este trabalho se desenvolveu tendo como fundamentação teórica, WITTGENSTEIN o qual aborda sobre o desconstrucionismo, bem como Teixeira (2005), a qual diz que existem várias razões para a utilização de recursos lúdicos no processo pedagógico. E se desenvolveu pela a utilização do tangran (no caso um jogo), em sala de aula para o ensino de fração, com o intuito de desconstruir o método tradicional, utilizando do lúdico para facilitar a compreensão dos alunos, onde é possibilitado que o aluno possa manusear e poder muitas vezes tirar suas próprias conclusões sobre determinado conteúdo. Este se deu pela divisão da sala de aula em duplas, as quais cada continha dois tangrans recortados, um modelo do tangran inteiro e algumas fichas com frações e operações de frações em que deveria ser resolvido e logo após o resultado da operação deveria ser representado no tangran. Este trabalho foi realizado na



disciplina de Práticas de Ensino de Matemática e tem a sua importância, pois nele podemos perceber os modos diferentes de se abordar sobre um determinado assunto, onde podemos ver o uso do tradicional em sala de aula e a utilização de atividades lúdicas, no caso o uso de jogos como sendo uma maneira diferente de ensino, utilizando da terapia desconstrucionista, onde queremos abordar sobre determinado assunto de forma diferente sem se prender em definições sobre determinado objeto, onde queremos ampliar o significado para além das fronteiras, onde queremos ampliar o campo de significação das palavras e apontar outras formas de significação.

Usando da pratica a partir da terapia podemos dar significados ao objeto, desconstruindo aquele pensamento fixo que antes tínhamos. Com esse modo de ensino buscamos mais o “como se da?” onde a partir de utilizações até mesmo no cotidiano podemos dar outros significados para algumas coisas já definidas.

Com a utilização deste jogo podemos perceber que algumas pessoas estavam tendo dificuldades no assunto de frações, primeiramente ao passar o assunto de forma tradicional, o assunto não ficou bem claro e alguns alunos ficaram com duvidas pois estavam apenas pautados em exemplos e em definições sobre frações, lá ao aplicar o jogo foi possível notar que os alunos puderam compreender melhor a utilização da fração e como ela agi, pois a partir do jogo tivemos colaboração dos colegas para tirar duvidas de quem ainda tinha, assim o professor deixou de ser o centro do conhecimento, deixando de ser o portador da sabedoria passando a ter um papel de auxiliar no ensino, e os alunos que outrora eram apenas vasilhas para serem cheias de conhecimento agora passam a serem os criadores do próprio saber, adquirindo o conhecimento a parti da prática. Esse método faz-se necessário pois com ele o aluno se envolve mais, deixando a vergonha de lado.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA. S. M. C. B.; MOURA, A. R. L. de. **Usos/significados de geometria mobilizados por estudantes na formação inicial.** In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA – ULBRA, Canoas – Rio Grande do Sul, 2017.

FREITAS. Eliana Semidi de; SALVI. Rosana Figueiredo. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia.** Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4>.



## ENSINO DA GEOMETRIA NOS ANOS FINAIS POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO: UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MATIFIC

### TEACHING GEOMETRY IN THE FINAL YEARS THROUGH GAMIFICATION: USING THE MATIFIC PLATFORM

FREITAS, Andréia da Silva de, (UFAC)<sup>1</sup>

andrea.s.freitas11@gmail.com

SOUZA, Gustavo Mapeano Almeida de, (UFAC)<sup>2</sup>

gustavo.ma.desouza@gmail.com

SILVA, Bruno Luiz Rodrigues, (UFAC)<sup>3</sup>

brunoluizrsilva@gmail.com

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira (UFAC)<sup>4</sup>

simone.bezerra@ufac.br

**RESUMO:** A presente comunicação aborda o processo de construção do artigo *Ensino da geometria nos anos finais por meio da gamificação: utilização da Plataforma Matific*. O artigo trata de uma prática matemática para abordar o ensino da geometria nos anos finais por meio da Plataforma Matific, fazendo uso da gamificação para facilitar a compreensão do conteúdo e mitigar as adversidades enfrentadas pelos discentes durante a realização das atividades propostas. O objetivo do texto consiste em compreender o uso dos ambientes virtuais no ensino da matemática tendo como diretriz a terapia wittgensteiniana e a desconstrução derridiana e, como aporte teórico, os autores: Lorenzato (2008), Fadel (2014), Moura (2010) e Pavanello (2004). A composição do artigo escrito é dada pelas seguintes seções: Introdução, Diálogo Ficcional “*Se joga no jogo, e aprende com ele*”, Dinâmicas finalizado com os Desdobramentos Reflexivos. Pretende-se, portanto, depreender uma reflexão sobre uma possível estratégia para abordar, ludicamente, o ensino geométrico e contribuir com uma amostra de outros mecanismos para transmitir os conhecimentos matemáticos, dando ênfase em um possível método que constrói com naturalidade a aprendizagem dos discentes através dos recursos digitais gamificados/lúdicos utilizados nesse contexto educativo.

1 Licencianda em Matemática pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Texto apresentado como pré-requisito da obtenção da nota na disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II.

2 Licenciando em Matemática pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Texto apresentado como pré-requisito da obtenção da nota na disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II.

3 Licenciando em Matemática pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Texto apresentado como pré-requisito da obtenção da nota na disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra. Doutora em Educação, Ciências e Matemática Universidade Federal do Acre – UFAC. Discente do CCET e da disciplina Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II.

4 Doutora em Educação, Ciências e Matemática Universidade Federal do Acre – UFAC. Docente do CCET e da disciplina Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II. Orientadora e Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC) e docente da disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa e Prática de Ensino de Matemática do Curso de Licenciatura em Matemática – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET da Universidade Federal do Acre - UFAC



**Palavras-chave:** Prática Matemática. Ambientes Virtuais. Gamificação. Geometria. Anos Finais.

**ABSTRACT:** This paper discusses the construction process of the article Teaching geometry in the final years through gamification: using the Matific Platform. The article is a mathematical practice to approach the teaching of geometry in the final years through the Matific Platform, using gamification to facilitate the understanding of the content and mitigate the adversities faced by students during the execution of the proposed activities. The objective of the text is to understand the use of virtual environments in mathematics teaching having as a guideline the Wittgensteinian therapy and the Derridean deconstruction and, as theoretical contribution, the authors: Lorenzato (2008), Fadel (2014), Moura (2010) and Pavanello (2004). The composition of the written article is given by the following sections: Introduction, Fictional Dialogue “If you play in the game, and learn from it”, Recommended Dynamics “Puzzles in the coordinate plane” and “Identifying attributes of polygons” and being finalized with the Reflective Unfoldings. It is intended to deduce a reflection on a possible strategy to approach, ludically, the geometric teaching and contribute with a sample of other mechanisms to transmit mathematical knowledge, giving emphasis on a possible method that builds with naturalness the learning of students through gamified/playful digital resources used in this educational context.

**Keywords:** Mathematical Practice. Virtual Environments. Gamification. Geometry. Final Years.

## INTRODUÇÃO

A priori, a tecnologia veio oferecer oportunidades de otimizar e abranger o acesso às informações e, conseqüentemente, a facilidade de ensinar conteúdos propostos em sala de aula. Entretanto, ainda há uma dificuldade de inserir esse tipo de recurso em sala de aula devido a majoritariedade do ensino tradicional nas escolas brasileiras. Desta forma, a principal motivação para sustentar o artigo científico é a importância de inserir e abranger outras práticas de ensino fazendo o uso, de forma adequada, dos recursos tecnológicos lúdicos disponíveis em nossa sociedade, já que, a maioria dos discentes estão inseridos nesse contexto digital.

Partimos, então, da indagação que será a responsável por trilhar o artigo proposto: Como a ludificação auxilia no desenvolvimento da linguagem e pensamento geométrico nos discentes dos anos finais, especificamente 6º anos, ao estudarem conceitos primitivos de geometria como plano das coordenadas e identificação de polígonos? Os objetivos desta pesquisa consistem em compreender o uso da gamificação para o ensino da geometria, refletir acerca dos recursos tecnológicos como meio de ensino dos conteúdos matemáticos e desconstruir a forma mecanizada de ensinar matemática.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A comunicação é baseada em um jogo de linguagens que diz respeito a um novo significado para os objetos de estudo. É abordado o desenvolvimento de um processo de reforma na educação para oferecer mudanças e objetivar o rompimento de estruturas rígidas e



modelo de ensino tradicional. Por isso, Wittgenstein (1953) expõe que pelo qual seja possível compreender conteúdos matemáticos como, as operações, as equações, as funções, como elas se relacionam entre si e como podem ser traduzidas, para isso é necessário conhecer algumas de suas aplicações que são realizadas em diferentes contextos, ou seja, é preciso se inserir nos diferentes jogos de linguagem. Ademais, A “Terapia Desconstrucionista” como uma atitude metódica de pesquisa foi instituída por pesquisadores do Grupo PHALA do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, inspirados na terapia filosófica de Wittgenstein e no conceito de desconstrução de Derrida. Como complementação, temos a discussão sobre a aplicação dos games como fonte para o ensino dos conteúdos aos discentes por Fadel (2014), que compreende a gamificação como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, organizado a partir de grupos de discussões e trabalhos coletivos, Moura (2010), com a importância da ludificação para construção ativa dos conhecimentos dos alunos juntamente com Lorenzato (2008) e Pavanello (2004), que trazem a abordagem geométrica de forma interativa para contribuir com a percepção dos alunos nos conteúdos e a construção do conhecimento de forma ativa por eles.

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, o artigo realizado aborda a problemática de forma qualitativa ( sem conclusão precisa, devido a impossibilidade de aplicar a prática, em sala de aula, por causa da crise sanitária causada pelo COVID-19) apropriada para uma situação imprecisa, já que os resultados podem se modificar de acordo com a análise final, segundo Malhotra et al. (2005); os objetivos são de natureza exploratória que, de acordo com Gil (1996), é essencial para uma melhor compreensão do tema abordado; os procedimentos técnicos são fundados na busca de dados secundários, sendo utilizada a pesquisa documental e bibliográfica que baseia toda a investigação com dados já trabalhados por outros pesquisadores e seus estudos devidamente registrados.

Na fase final da pesquisa, foram definidos os seguintes recursos metodológicos para auxiliar no trabalho desenvolvido: 1) Descrição do processo de gamificação: descrição da plataforma Matific, recursos disponíveis na plataforma, mecânica e interface dos jogos, dinâmicas recomendadas com atividades práticas; 2) Definição do conceito de gamificação: relações comparativas, compreensão dos objetivos e elementos essenciais

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parafraseando Marconi e Lakatos (2003, p.231), a interpretação e análise dos fatos apresentados é a parte crucial da produção científica. Logo, temos, no artigo produzido, o processamento das informações fornecidas que trazem uma reflexão acerca da gamificação, na plataforma Matific, como ferramenta para o ensino geométrico, tanto na sala de aula quanto em aulas remotas (que são resultantes do atual cenário pandêmico). Ademais, considerando a impossibilidade momentânea de realizar a aplicação presencial das dinâmicas lúdicas nas



escolas da capital Rio Branco – AC, foram utilizados resultados obtidos através de um estudo australiano chamado *Growing Up in Australia: Longitudinal Study of Australian Children*, de 2017, que envolveu mais de 4 mil crianças do país australiano e mostram um melhor desenvolvimento dos discentes quando utilizam games, de forma moderada, como fonte de aprendizagem de conteúdos matemáticos (e outras áreas acadêmicas).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se, do exposto acima, a reflexão da importância da educação para a formação de um indivíduo social, além da necessidade de expandir as práticas educacionais para oferecer um ensino baseado na dinâmica sociocultural dos discentes envolvidos. Desse modo, a terapia desconstrucionista é utilizada como base do diálogo ficcional para mostrar como podemos usar os games para criar experiências significativas, esclarecer os outros modos de ver e ensinar a matemática, explorar e discutir sobre as vastas possibilidades de abordar as temáticas em plataformas digitais como, por exemplo, a Matific. Desta maneira, podemos impactar de forma positiva a aprendizagem dos indivíduos fazendo uso da gamificação de conteúdos acadêmicos, contribuindo para um enredo construído em cima da interação, tanto nas instituições educacionais como em outros ambientes de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

FADEL, Luciane Maria et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2014. 300p

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

SILVA, Mayline Regina et al. **Um olhar investigativo sobre a aprendizagem de geometria nos anos iniciais**. Educação matemática em revista – rs, EMR-RS - Ano 21 - 2020 - número 21 - v.2 – pág. 8. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/EMR-RS/article/view/2310> link. Acesso em: 17 ago. de 2021.

WALKER, Sue; HATZIGIANNI, Maria; DANDY, Susan J. **Electronic Gaming: Associations with Self-Regulation, Emotional Difficulties and Academic Performance**. In *Digital Childhoods: Technologies in Children's Everyday Lives*: Springer, 2017. Vol. p. (85-100).



## USO DAS PINTURAS E DESENHOS AFRICANOS NAS TRANSFORMAÇÕES GEOMÉTRICAS

### USE OF AFRICAN PAINTINGS AND DRAWINGS IN GEOMETRIC TRANSFORMATIONS

FRANÇA, Paula Vitória Jucá de (UFAC)<sup>1</sup>

paula.franca@sou.ufac.br

PAULO, Yandri Gomes de (UFAC)<sup>2</sup>

yandri.paulo@sou.ufac.com.br

BEZERRA, Simone Maria Chalub (UFAC)<sup>3</sup>

simone.bezerra@ufac.br

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo ampliar a forma de ver a matemática, integrando geometria plana e simetria, fazendo emergir o conteúdo a partir da análise de pinturas e desenhos encontrados na cultura africana. Isto durante uma experiência vivenciada, na Feira Cultural da Consciência Negra, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Dessa forma utilizaremos a terapia desconstrucionista fazendo uso de diálogos ficcionais entre os sujeitos da pesquisa como forma de apresentar a matemática de uma outra maneira evidenciada na pintura e desenhos africanos tendo como aposte teórico Wittgenstein e Derrida no que se refere a usos, significados e desconstrução e Gerdes (1990) e D'Ambrósio (2001) no que se refere a etnomatemática e a prática desses povos. A partir da análise do livro *Desenhos da África* foi possível aplicar atividades utilizando material escolar como ferramenta para a construção de desenhos do povo Quioico que trazem todos os conceitos abordados. Essa nova forma de ver o ensino modifica o espaço escolar dando voz ao aluno sobre o que pensa em relação a matemática, permite também que o mesmo retorne a história e cultura de seus ancestrais, possibilitando uma melhor interação entre aluno-aluno e professor-aluno.

**Palavras-chave:** Cultura Africana. Transformações Geométricas. Geometria *Sona*. Etnomatemática.

**ABSTRACT:** This article aims to broaden the way of seeing mathematics, integrating plane geometry and symmetry, bringing out the content from the analysis of paintings and drawings found in African culture. This during an experience lived at the Black Consciousness Cultural

1 Licencianda em Matemática pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Discente do CCET e da disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa || orientada pela Profª Drª Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra.

2 Licenciando em Matemática pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Iniciou as atividades na instituição no ano de 2018, o texto apresentado como pré-requisito da obtenção da nota na disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II.

3 Doutora em Educação, Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre – UFAC. Docente do CCET e da disciplina Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa II. Orientadora e Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC) e docente da disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa e Prática de Ensino de Matemática do Curso de Licenciatura em Matemática – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET da Universidade Federal do Acre - UFAC





Fair, with first year high school students, through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program. We will use the deconstructionist therapy, making use of fictional dialogues among the research subjects as a way of presenting mathematics in a different way, as evidenced in the African paintings and drawings, having as theoretical basis Wittgenstein and Derrida, concerning uses, meanings and deconstruction, and Gerdes (1990) and D'Ambrósio (2001), concerning ethnomathematics and the practice of these people. From the analysis of the book Drawings from Africa it was possible to apply activities using school material as a tool to build drawings of the Quioco people that bring all the concepts addressed. This new way of looking at teaching modifies the school space by giving voice to the student about what he thinks about mathematics, and also allows him to return to the history and culture of his ancestors, enabling a better interaction between student-student and teacher-student.

**Keywords:** African culture. Geometric Transformations. Sona Geometry. Ethnomathematics.

## INTRODUÇÃO

A formação escolar possui um papel de suma importância na construção social e academia de todos os indivíduos. Ademais, as instituições de ensino brasileiras não podem estar presas somente a cultura local.

De certa forma, é importante mostrar aos alunos a matemática que há além da sala de aula, fazendo que eles saibam identificá-las em diferentes situações e diferentes culturas, D'Ambrósio (2001) diz que “As distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teorias], que caracterizam uma cultura, são partes dos conhecimentos compartilhados e do comportamento compatibilizado. Assim como comportamento e conhecimento, as maneiras de saber e de fazer estão em permanente interação.”. Para que os conceitos estudados não fiquem restritos apenas a fórmulas e aos professores. Certamente a Geometria é bem expressada em artes visuais como pinturas, desenhos, esculturas, etc. De acordo com Fainguelernt e Nunes (2004, p. 39), “a capacidade de perceber uma forma ou um objeto é fundamental para promover a aprendizagem de conceitos geométricos”.

Tendo como objetivo ampliar a forma de ver a matemática, integrando geometria plana e simetria, fazendo emergir o conteúdo a partir da análise de pinturas e desenhos encontrados na cultura africana.

Especificamente em desenhos *Lusonas* dos *Quiocos*, se destacam pela sua produção artística, especialmente pelas suas pinturas e desenhos.

## NO RASTRO DO DIÁLOGO: “Uma história, um desenho”

Este diálogo encenado aconteceu numa manhã ensolarada de Rio Branco, no dia 20 de novembro de 2019. No Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco, onde aconteceria a feira cultural referente ao dia da Consciência Negra, com uma turma agitada do primeiro ano do ensino médio. A professora Íris, Supervisora dos pibidianos na instituição e responsável pela turma naquele dia, nos apresentou a turma e a oficina.

Paula começa a falar sobre o povo *Quioco* e suas histórias contadas de forma narrada



juntamente os desenhos que serão objetos de estudo. Através do primeiro conto é possível observar conceitos matemáticos, de forma que houvesse interação dos alunos durante as perguntas.

## PROBLEMATIZAÇÃO DO DIÁLOGO

Trata-se de um diálogo durante uma aula via *Google Meet*, na qual era explicado o que ocorreu durante a oficina, logo em cima perguntas eram feitas pela professora e colegas de classe, justamente para que houvesse uma desconstrução do trabalho, resignificando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa produzida na disciplina de Estágio Supervisionado, com base nos estudos referentes a terapia desconstrucionista foi possível aplicar o método em um diálogo ficcional, parte dele vivenciado em uma oficina, tendo em vista que o objetivo foi desconstruir um trabalho já feito, integrado a etnomatemática, mostrando aos alunos não exatamente o olhar do pesquisador Gerdes, mas sim instigá-los a ter novas visões de conceitos que eles já conheciam, diferente dos modelos de aulas universais. Assim, modificando o espaço na qual estavam inseridos dando voz aos alunos, para que eles falassem o que pensam a respeito do que estavam sendo tratados. Dessa maneira, obteve uma melhor interação dos alunos durante a aula, com o professor e entre os próprios estudantes. Transformando o ambiente mais leve para que eles pudessem socializar

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Simone; MOURA, Anna. **Usos/significados de geometria mobilizados por estudantes na formação inicial**. VII Congresso nacional de ensino da matemática. Canoas, 2017.

BEZERRA, Simone. **Percorrendo práticas indisciplinadas de mobilização de cultura matemática com o uso da terapia desconstrucionista**. XIII ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática. Cuiabá, 2019.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Disponível em: “<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=quioco>”; Acesso em: 06 jan. 2021.

GERDES. P. **Desenhos da África**. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

RECH, Marglis. **Usando a arte nas transformações geométricas**. VII Congresso internacional de ensino da matemática. Canoas, 2017.



## MATEMÁTICA ALÉM DA NOSSA FRONTEIRA

### MATHEMATICS BEYOND OUR BORDER

BARROZO, Jessicley da Silva (UFAC)<sup>1</sup>

jessicleysilva@gmail.com

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira (UFAC)<sup>2</sup>

simone.bezerra@ufac.br

**RESUMO:** Este texto visa relatar experiências de dois alunos de licenciatura em matemática que são bolsistas do programa PIBID que desenvolve atividade direcionada ao dia da consciência negra, no intuito que analisar a forma que os alunos observam os conceitos matemático em diferentes ambientes que nesse caso foi direcionada ao grafismo africano. A atividade ocorre em uma turma de 1º ano do ensino médio. Foi trabalhado conceitos matemáticos a partir da exploração do grafismo africano: A geometria sona, que faz parte da cultura africana. Foi possível analisar como os alunos viam os conceitos matemáticos ao longo da apresentação eles iam conseguindo identificar quais conceitos matemáticos que eles tinham conhecimento e conseguia identificar durante a aula. Fazendo uso da terapia desconstrucionista tendo como aporte teórico Wittgenstein e Derrida utilizaremos um diálogo ficcional entre os dois bolsistas para dessa forma significar a matemática presente no grafismo africano. A forma que foi trabalhado essa atividade foi bem interessante, pois foi possível perceber que os alunos são capazes de identificar onde e de qual forma a matemática está presente no cotidiano. Dessa forma percebemos que os alunos participaram de forma interativa da aula e foi uma forma de sair um pouco da realidade deles e explorar outra cultura e ver de outra maneira a matemática.

**Palavras-chave:** grafismo africano, cultura africana, conceitos matemáticos, geometria sona.

**ABSTRACT:** This text aims to report the experiences of two undergraduate students in Mathematics who are scholarship holders of the PIBID program that develops activities aimed at the day of black awareness, in order to analyze the way in which students observe mathematical concepts in different environments, which in this case was aimed at African graphics. The activity takes place in a 1st year high school class. Mathematical concepts were worked on from the exploration of African graphics: Sona geometry, which is part of African culture. It was possible to analyze how the students saw the mathematical concepts throughout the presentation, they were able to identify which mathematical concepts they had knowledge and could identify during the class. Making use of deconstructionist therapy having as theoretical support Wittgenstein and Derrida, we will use a fictional dialogue between the two scholars to

1 Licenciando em matemática pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Discente do CCET e da disciplina de Estágio Supervisionado na extensão e na pesquisa ||, orientado pela Professora Doutora Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra.

2 Doutora em Educação, Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre – UFAC. Docente do CCET e da disciplina Estágio Supervisionado na extensão e na Pesquisa II. Orientadora e Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC) e docente da disciplina de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa e Prática de Ensino de Matemática do Curso de Licenciatura em Matemática – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET da Universidade Federal do Acre – UFAC.



thus signify the mathematics present in African graphics. The way this activity was worked out was very interesting, as it was possible to see that students are able to identify where and in what form mathematics is present in everyday life. Thus, we realized that the students participated in an interactive way in the class and it was a way to get out of their reality and explore another culture and see mathematics in a different way.

**Keywords:** African graphics, African culture, mathematical concepts, sona geometry.

## INTRODUÇÃO

Em uma manhã de verão acreano, estávamos nos e mais 6 bolsistas PIBID no IFAC – Instituto Federal do Acre em uma reunião com a professora que estava responsável pelo projeto do PIBID no IFAC, e como estava perto do dia da consciência negra, todos iam apresentar algum trabalho referente a esse dia nacional, quando fomos desafiados a produzir uma experiência em sala de aula sobre o dia da consciência negra e que envolvesse a disciplina que estamos nos graduando, ou seja o desafio era produzir um trabalho que envolvesse matemática e consciência negra ao mesmo tempo. Os 8 bolsistas foram separados em dupla, cada dupla ia realizar sua experiência (trabalho) de forma diferente. Por tanto, começamos nos indagar uma forma de fazer essa relação e chegamos à conclusão de procurar na cultura africana as diferentes formas de ver as matemáticas nos seus diferentes usos sob uma perspectiva da terapia wittgensteiniana e na desconstrução derridiana, decidimos falar sobre o grafismo áfrico e a geometria sona, de forma que os alunos possam expressar como veem a matemática em diferentes culturas, sociedades. O objetivo do nosso trabalho foi ver as diferentes visões de matemática que cada aluno tem frente a cultura africana especificamente o grafismo africano e geometria sona.

## METODOLOGIA

Inicialmente não tínhamos nenhum conhecimento sobre o tema, logo surgiram os problemas de como trabalha com esse assunto e de onde íamos tirar as informações necessárias, mas começamos a pesquisar sobre o grafismo africano e a geometria sona, utilizamos a internet para fazer essa pesquisa, mas não tivemos muito êxito. Então tivemos ajuda de dois professores que já tinha elaborado trabalho nessa área e que estudava sobre o tema.

Nos indicaram livros que falava sobre a geometria sona e grafismo africano, daí nosso trabalho começou a andar e fomos fazendo a interdisciplinaridade entre o grafismo africano e a geometria sona. Pegamos características do grafismo africano e fotos de como é realmente e estudamos sobre a geometria sona e relacionamos matemática. O trabalho foi realizado com a participação dos alunos da classe, e esse artigo foi escrito no modelo de jogo cênico, com cenas ficcionais com diálogos entres os alunos de matemática e os alunos da classe.

## RESULTADOS

Os alunos compreenderam que a matemática está presente em todos os lugares e de diferentes formas, com esse trabalho os alunos foram encorajados a ver a matemáticas em todos os lugares, agora eles iram ver matemática em vários lugares, pois foi aberta a janela da



descoberta em suas mentes.

## CONCLUSÕES

A atividade foi construída com a participação dos alunos em todo o processo, e esse era o objetivo principal fazer com que o aluno falasse e mostrasse seu ponto de vista, e no final da atividade o objetivo foi alcançado.

O ponto de vista de cada aluno foi de extrema importância, todos participaram da atividade, e saber como os alunos veem, percebem e analisa a forma em que a matemática está em diferentes lugares e culturas é uma forma de desconstrução da matemática formal que é vista em sala de aula.

É importante fazer com que o aluno participe das atividades, foi possível fazer com que os alunos saírem da sua realidade e verem como a matemática está aplicada em outra cultura, realidade.

Dessa forma os alunos viram que a matemática está em todos os lugares e de diferentes formas.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **Percorrendo práticas indisciplinadas de mobilização de cultura matemática como uso da terapia desconstrucionista**. XIII ENEM. Cuiabá, 2019.

GERDES, Paulo. **Vivendo a matemática, desenhos africanos**. São Paulo, Scipione, 1990.

**Ideias matemáticas originárias da África e a educação matemática no Brasil**. Disponível em: <file:///C:/Users/SANSUNG/Downloads/22335-41407-2-PB.pdf>  
Acesso: 19 de ago. 2021

GROHS, Décio de Oliveira e BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **Percorrendo usos/significados do uso de aplicativos em dispositivos móveis visando a aprendizagem de uma educação financeira crítica**. XIII ENEM. Cuiabá, 2019.

PRODANOV, Cleber e FREITAS Cristiano e Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo, Feevale, 2013

**A POESIA NARRATIVA E AUTOBIOGRÁFICA DE CORA CORALINA****THE NARRATIVE AND AUTOBIOGRAPHIC POETRY OF CORA CORALINA**SILVA, Jocivandra Campos da (UFRR)<sup>1</sup>

jocivandracamposdossantos@gmail.com

ESMERALDO, Moema de Souza ((UFRR)<sup>2</sup>

moema.esmeraldo@ufr.br

**RESUMO:** Este trabalho pretende discutir a obra da poetisa Cora Coralina a partir do protagonismo da própria autora no seu processo de escrita. A obra poética *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*, publicada pela primeira vez, em 1965, será objeto de análise. Nessa obra, encontram-se temas relacionados a um “eu” autobiográfico que cria a personagem Aninha (nome de batismo da autora mais conhecida pelo seu pseudônimo) para representar a memória e a infância da autora. É característica da poesia de Cora Coralina a presença da memória relacionada à oralidade. Diversos dos poemas publicados, na obra em estudo, contribuem para a expressão narrativa e autobiográfica justamente por assemelharem-se a histórias e causos vivenciados e transcritos em forma de verso. Por meio de uma linguagem simples e informal a poetisa evoca de forma coloquial a contação de histórias das pessoas humildes, de pouca instrução, em resgate do conto popular, ora em forma de prosa, ora em forma de poesia. Desse modo, o estudo de natureza biográfica é necessário para compreender a literatura de Cora Coralina no sentido que propõe Diane Klinger (2008), pois possui elementos pertencentes à uma “constelação biográfica” que relacionam o processo de escrita e a sua própria trajetória de vida. A metodologia de seleção dos textos literários teve como foco a escrita autobiográfica tendo em vista as discussões sobre memória, identidade e cultura. Por fim, este trabalho teve o intuito de fomentar discussões sobre a escrita autobiográfica de Cora Coralina.

**Palavras-chave:** Escrita autobiográfica. Poesia. Cora Coralina.

**ABSTRACT:** This work aims to discuss the work of poet Cora Coralina from the author's role in her writing process. The poetic work *Poemas dos alleys of Goiás and stories more*, published for the first time in 1965, will be analyzed. In this work, there are themes related to an autobiographical “I” that creates the character Aninha (baptism name of the author best known by her pseudonym) to represent the memory and childhood of the author. The presence of memory related to orality is characteristic of Cora Coralina's poetry. Several of the poems published in the work under study contribute to narrative and autobiographical expression precisely because they resemble stories and stories experienced and transcribed in verse form. Through a simple and informal language, the poet colloquially evokes the storytelling of humble people, with little education, in rescue of the popular tale, sometimes in the form of prose, sometimes in the form of poetry. Thus, the study of a biographical nature is necessary to understand Cora Coralina's literature in the sense proposed by Diane Klinger (2008), as it has elements belonging to a “biographical constellation” that relate the writing process and her own life trajectory. The methodology of selection of literary texts focused on autobiographical

1 Bolsista de iniciação científica PBIC/UFRR. Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo, na Leducarr/UFRR.

2 Doutora em Literatura, cultura e contemporaneidade. Docente efetiva no curso de Educação do Campo da UFRR.



writing in view of discussions on memory, identity and culture. Finally, this work was intended to encourage discussions on the autobiographical writing of Cora Coralina.

**Keywords:** Autobiographical writing. Poetry. Cora Coralina.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho a pretenderá fazer um levantamento da poesia e da prosa de Cora Coralina estabelecendo como recorte temáticas relacionadas à sua escrita autobiográfica. Para tal, serão abordadas a obra *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais*. Desse modo, será feito um levantamento das imagens poéticas e dos recursos linguísticos utilizados nos textos pertencentes às obras em estudo, com o objetivo de evidenciar elementos que comprovam a produção escrita autobiográfica de Cora Coralina, sobretudo, quando evidencia a memória de sua infância, a condição de mulher na sociedade patriarcal e os saberes relacionados aos sujeitos e suas identidades. Tão logo, tratam-se da leitura, seleção e análise de textos que afinam com a temática autobiográfica ao mesmo tempo com a estética modernista.

Esta pesquisa ainda está em fase de início e trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem por corpus para análise os poemas e textos em prosa publicados na obra citada da poeta natural do estado de Goiás. Cora Coralina nasceu na Cidade de Goiás, mas ausentou-se por muitos anos da cidade retornando tempos mais tarde para sua terra natal. As diferentes sensações e impressões da cidade interiorana, nos versos da poetisa, nos mostram as marcas que revelam um caminho por onde o sujeito lírico vivencia sua realidade e reconstrói suas reminiscências.

## OBJETIVOS

Identificar os elementos de representação de uma escrita autobiográfica na poesia e na prosa de Cora Coralina estabelecendo como recorte temáticas relacionadas à memória, infância e autobiografia por meio dos textos pertencentes à obra *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais*, bem como desenvolver o estudo sistematizado sobre cultura, identidade e saberes regionalizados com o propósito de afirmar o modernismo e as diferentes versões da atualização do movimento vanguardista na literatura regional dentro da tradição da poética moderna.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os textos a serem investigados deverão incorporar temas relacionados a cultura, identidade e saberes de sujeitos que se elaboraram uma narrativa autobiográfica. Tomando como base os estudos de Phelippe Lejeune e Diana Klinger sobre a escrita autobiográfica. Os conceitos fundamentais para a discussão sobre identidade e cultura são provenientes das discussões de Homi Bhabha por meio da obra *O local da cultura*, de Anthony Giddens com *A Modernidade e identidade* e Stuart Hall a partir da obra *A identidade cultural na pós-modernidade*. O tratamento desse tema abriga um olhar sobre de elaboração de escrita a partir dos legados das identidades culturais locais e em resposta ao esvaziamento das identidades nacionais relatado como característico da modernidade por esses autores. As teorias expostas contribuirão para a



compreensão de um pensamento decolonial da cultura, bem como do significado de identidade como uma construção social por meio da análise dos textos poéticos de Cora Coralina.

## DESENVOLVIMENTO

A produção literária de Cora Coralina se adequaria, posteriormente, as movimentações estéticas e histórico-culturais das manifestações modernistas no Brasil. O seu estilo consolida o abstrato em imagens e até mesmo nos confirma a fórmula do poema em prosa, que se constitui em uma vertente na literatura brasileira pós-modernista. Em um de seus mais belos poemas sobre a velha capital, “Minha cidade”, não se confina ao tema local e ensaia uma escala pelo universal por meio da descrição do eu - lírico com as lendas e paisagens da Cidade de Goiás.

Esse poema ao mesmo tempo transpõem a perspectiva reducionista de localidade, para elaborar a representação de identidades de minorias sociais e a relação do homem, a sua cultura e identidade. Nesse sentido, será necessário traçar as relações dos textos a serem estudados, que ultrapassam este estado local e conseguem propor uma dimensão que consolida uma representação significativa de saberes regionalizados.

## JUSTIFICATIVA

Nota-se a importância de estudar as peculiaridades da expressão estética da realidade regional, especificamente da estética modernista para desse modo, inserir na literatura identidades que caracterizam a representação do espaço periférico distante dos grandes centros urbanos. Por conseguinte, o aprofundamento das discussões sobre o pensamento decolonial da cultural, identidade e saberes relacionados aos sujeitos que elaboraram uma escrita autobiográfica.

## RESULTADOS ESPERADOS

A proposta do presente trabalho busca fazer uma relação entre a representação da memória e a escrita autobiográfica de Cora Coralina na poesia modernista, especificamente, temos a expectativa de aprofundar no estudo da obra *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais*. Além de sistematizar subsídios teóricos e críticos, sobretudo nos estudos que permeiam a as temáticas sobre escrita autobiográfica, identidade, modernismo, lírica, prosa e tradição.

Cabe destacar ainda o intuito de realizar estudo sobre a literatura produzida distante dos grandes centros urbanos, tomando como exemplo Cora Coralina por meio da investigação de documentos de crítica e de textos literários que marcaram a produção do modernismo brasileiro. Além de estabelecer a produção lírica e o referencial bibliográfico da poeta em estudo.

Pretende-se, desse modo, realizar estudos e discussões ligadas à questão da escrita autobiográfica na literatura, na crítica e na linguagem em seu sentido mais abrangente e, restritamente, um estudo sobre memória, identidade, saberes regionalizados e a relação do homem o seu próprio processo de representação.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos poéticos selecionados para análise apresentam-se além dos limites autobiográficos. Nesse sentido, também almeja-se observar o movimento do eu poético nos poemas trabalhados com o intuito de tentar definir uma escrita autobiográfica que evidencia a identidade cultural da modernidade discutida nas obras dos autores Hommi Bhabha, Anthony Giddens e Stuart Hall. Tendo em vista a representação autobiográfica do sujeito lírico e a produção literária como manifestação cultural promovida pela necessidade de construção da identidade do sujeito poético descrita nos poemas.

Diante do exposto, pretendeu-se demonstrar que o olhar lançado por Cora Coralina sobre a sua própria representação caracterizando as descrições poéticas e comprovam a presença de elementos utilizados para a identificação íntima do eu - lírico caracterizada pela transcendência descrita, principalmente, por meio das metáforas.

## REFERÊNCIAS

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 18. ed. São Paulo: Global, 1985.

ESMERALDO, Moema. **Cora Coralina e José Décio Filho: representações poéticas do espaço e da cidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro - o retorno do autor e a virada etnográfica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico - de Rousseau à internet**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.