

# PRODUTOS EDUCACIONAIS EM FOCO

*Compartilhando saberes e experiências*

---

**Caroline Tavares de Souza Clesar**  
**Sita Mara Lopes Sant'Anna**  
(Organizadoras)

**PRODUTOS EDUCACIONAIS EM FOCO:  
COMPARTILHANDO SABERES E  
EXPERIÊNCIAS**

---

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.<sup>a</sup>. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Caroline Tavares de Souza Clesar  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
(Organizadoras)

# **PRODUTOS EDUCACIONAIS EM FOCO: COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS**

1ª Edição

Belém-PA  
RFB Editora  
2024

---

© 2024 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2024 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
91985661194  
www.rfbeditora.com  
adm@rfbeditora.com  
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,  
Belém - PA, CEP: 66045-315

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

**Diagramação e capa**

Worges Editoração

**Revisão de texto**

Organizadores

**Bibliotecária**

Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB  
8/9166

**Produtor editorial**

Nazareno Da Luz

**Catálogo na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

P964

Produtos educacionais em foco: compartilhando saberes e experiências /  
Organização de Caroline Tavares de Souza Clesar, Sita Mara Lopes Sant'Anna. –  
Belém: RFB, 2024.

Livro em PDF  
200p.

ISBN 978-65-5889-645-6  
DOI 1c11dd3f-f11d-4dab-9dd1-a79bdd54ffba

1. Ensino Superior. 2. Educação. I. Clesar, Caroline Tavares de Souza  
(Organizadora). II. Sant'Anna, Sita Mara Lopes (Organizadora). III. Título.

CDD 378

Índice para catálogo sistemático

I. Ensino Superior

# AGRADECIMENTO

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – (FAPERGS), vinculada à Secretaria Estadual de Inovação Ciência e Tecnologia (SICT), por viabilizar a produção deste e-book por meio dos recursos advindos do Edital de 2021, sob o Termo de Outorga 21/2551-0000511-4.





# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
PREFÁCIO.....	13
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>UMA ANÁLISE ACERCA DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS ORIUNDOS DAS PRODUÇÕES DA LINHA DE PESQUISA I: CONTEXTOS, COTIDIANOS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DAS DOCÊNCIAS DO PPGED/UERGS.....</b>	<b>15</b>
Sita Mara Lopes Sant'Anna Caroline Tavares de Souza Clesar DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.1	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>CADERNO DE ORIENTAÇÃO PARA POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>31</b>
Catiana Dias Gafforelli Sita Mara Lopes Sant'Anna DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.2	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>E-BOOK TRAJETÓRIA FORMATIVA PARA PENSAR O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>40</b>
Gabriel Silveira Pereira Sita Mara Lopes Sant'Anna DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.3	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>O QUE PERGUNTAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL? LIVRO-CAIXA.....</b>	<b>48</b>
Rodrigo Ademar Bender Sita Mara Lopes Sant'Anna DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.4	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>ORIENTAÇÕES SOBRE A RESOLUÇÃO CEED 343/2018 PARA O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL .....</b>	<b>55</b>
Veridiana Oliveira da Silva Sita Mara Lopes Sant'Anna DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.5	
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>E-BOOK: O SURFE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR? TEMÁTICAS PARA O ESTUDO DA PRÁTICA CORPORAL DO SURFE EM AULAS DA EFE, A PARTIR DO LITORAL NORTE GAÚCHO .....</b>	<b>62</b>
Felipe Ferreira	

Leandro Forell  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.6

## **CAPÍTULO 7**

**ENTRE TRILHAS, BERGAMOTEIRAS E CARTAS: A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES ..... 70**

Pablo Silveira  
Viviane Maciel Machado Maurenre  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.7

## **CAPÍTULO 8**

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO E DA LITERATURA INFANTIL DURANTE A PANDEMIA ..... 77**

Karine da Silva Wasum  
Viviane Maciel Machado Maurenre  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.8

## **CAPÍTULO 9**

**NINA & UMA ESCOLA CHAMADA BARÉA ..... 84**

Ilda Renata da Silva Agliardi  
Elisete Enir Bernardi Garcia  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.9

## **CAPÍTULO 10**

**PORTFÓLIO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA: EM BUSCA DOS MULTILETRAMENTOS GEOGRÁFICOS ..... 91**

Vanessa Arce Nozari  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.10

## **CAPÍTULO 11**

**CAMINHOS QUE SE AMPLIAM: E-BOOK FORMATIVO PARA PROFESSORAS DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 99**

Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.11

## **CAPÍTULO 12**

**DEMANDA POTENCIAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): E-BOOK INFORMATIVO PARA PROFISSIONAIS DA EJA DA REGIÃO DO VALE DO CAÍ ..... 106**

Rafael Backes  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.12

### **CAPÍTULO 13**

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA POR MEIO DAS REDES SOCIAIS: UM PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ..... 115**

Cinara Rick

Leandro Forell

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.13

### **CAPÍTULO 14**

**O PRODUTO EDUCACIONAL PARA CONTAR AS HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO LITORAL NORTE GAÚCHO ..... 122**

Diana Patrícia Mauer

Leandro Forell

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.14

### **CAPÍTULO 15**

**OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA COM CRIANÇAS ..... 129**

Jeniffer Saldanha de Medeiros

Viviane Maciel Machado Maurenre

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.15

### **CAPÍTULO 16**

**PROJETO DE LEI DE VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE POUSO NOVO ..... 137**

Liamar Stela Bianchini

Viviane Maciel Machado Maurenre

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.16

### **CAPÍTULO 17**

**CÍRCULO DE CULTURA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE ..... 144**

Alice Pisoni

Viviane Maciel Maurenre

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.17

### **CAPÍTULO 18**

**AS PERCEPÇÕES DOS(AS) EDUCANDOS(AS) E EDUCADORES(AS) SOBRE O DESCOMPASSO NA SEQUÊNCIA CURRICULAR IDADE/ANO/SÉRIE: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VISCONDE DE MAUÁ ..... 149**

Fabiana Machado

Elisete Enir Bernardi Garcia

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.18

## **CAPÍTULO 19**

### **EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONVERGÊNCIA: PONDERANDO A DICOTOMIA LICENCIATURA E BACHARELADO ..... 158**

Gabriella Camargo Rodrigues  
Leandro Forell  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.19

## **CAPÍTULO 20**

### **BLOG EDUCACIONAL – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR UERGS ..... 165**

Bruna de Souza Ferreira  
Viviane Maciel Machado Maurenre  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.20

## **CAPÍTULO 21**

### **PENSAR DOCÊNCIA: UMA PROPOSTA DE ENCONTROS..... 171**

Themis Karine Dutra Menegazzi  
Viviane Maciel Machado Maurenre  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.21

## **CAPÍTULO 22**

### **RPG CIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO: UM MODELO DE ROLE-PLAYING GAME (RPG) COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INVESTIGATIVO/CIENTÍFICO..... 178**

Israel de Barros Moreira  
Viviane Maciel Machado Maurenre  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.22

## **CAPÍTULO 23**

### **O QUINTAL DA ESCOLA: FOTOGRAFIAS E ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS.....185**

Vanessa Silva Bernardes  
Gabriele Botti Riguer  
Fabiana Mayboroda Gazzotti  
Leandro Forell  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.23

### **ÍNDICE REMISSIVO ..... 192**

### **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS ..... 195**

# APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/Uergs), por meio da Linha de Pesquisa I: Contextos, Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências, tem o prazer de apresentar esta obra, constituída por um conjunto de textos acerca dos produtos educacionais<sup>1</sup> desenvolvidos em suas pesquisas, elaborados por egressos do mestrado profissional em Educação, em parceria com seus professores orientadores. As dissertações e os produtos educacionais produzidos pelo PPGED/Uergs têm possibilitado uma reflexão crítica das práticas docentes, visando a integração da universidade com a comunidade educacional.

Cada produto educacional é único e desenvolvido de acordo com as demandas e necessidades identificadas a partir das pesquisas realizadas no âmbito da educação básica, tendo como pano de fundo, principalmente, a formação de professores. As dissertações apresentam reflexões e achados que dão origem a esses produtos, que podem ser apresentados tanto como um texto único, sendo um capítulo da dissertação, quanto separadamente, como, por exemplo, e-book.

Nesse contexto, esta obra tem como objetivo difundir e enraizar os produtos educacionais nos ecossistemas escolares, buscando atender a missão primordial dos mestrados profissionais, que é qualificar a educação básica a partir do desenvolvimento de pesquisas aplicadas que dialogam com as realidades das práticas às quais os pesquisadores se vinculam, conforme previsto na Portaria n.º 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009)<sup>2</sup>.

Desde a sua origem, no ano de 2017, o PPGED/Uergs, a partir da oferta do mestrado profissional (MP), vem se consolidando no campo da formação de professores, a partir de pesquisas que visam articular teoria e prática. Atualmente, com a oferta também do doutorado, com base na Portaria n.º 389 (Brasil, 2017)<sup>3</sup>, possui como missão a produção do conhecimento, a inserção social, a formação e a qualificação profissional com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, com olhar sensível às peculiaridades locais.

Indicamos a leitura desta obra a pesquisadores e profissionais do campo da Educação, pois se trata de uma excelente oportunidade para conhecer os frutos das pesquisas realizadas na área da educação básica a partir dos produtos educacionais do PPGED/Uergs. Sua leitura irá lhe proporcionar:

<sup>1</sup> Denominados pela Capes como Produtos Técnicos/Tecnológicos (PTT).

<sup>2</sup> BRASIL. Portaria N° 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado e profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2009.

<sup>3</sup> BRASIL. Portaria N° 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

- Conhecer os produtos educacionais desenvolvidos pelo PPGED/ Uergs, que são únicos e pensados de acordo com as demandas identificadas em diálogo com diversos atores da educação básica.
- Ter acesso a um material rico em informações e conhecimentos, que pode ser utilizado tanto por pesquisadores quanto por profissionais da área da Educação.
- Identificar possibilidades de aplicação dos produtos educacionais em diferentes contextos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.
- Ampliar a visão sobre as possibilidades de pesquisa e desenvolvimento na área da Educação, inspirando novas ideias e projetos.

Este e-book é constituído por um capítulo inicial que apresenta um levantamento dos produtos educacionais produzidos na linha de pesquisa, seguido de capítulos em que são apresentados, de forma mais detalhada, alguns desses produtos.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura e aproximação dos produtos educacionais elaborados a partir das pesquisas realizadas na Linha de Pesquisa I do PPGED/Uergs.

Caroline Tavares de Souza Clesar

Sita Mara Lopes Sant'Anna

## PREFÁCIO

Este e-book, que foi organizado pelas professoras Caroline Tavares de Souza Clesar e Sita Mara Lopes Sant'Anna, reúne os produtos educacionais desenvolvidos por egressos e seus respectivos orientadores do mestrado profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, vinculados à Linha de Pesquisa I: Contextos, Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências.

A importância desta obra e de sua circulação, nos mais diversos contextos educativos, ocorre em função de sua natureza e singularidade, visto que os temas abordados nos produtos educacionais são resultados de pesquisas aplicadas em educação. Parafraseando Pereira (2019), uma produção de conhecimento deve estar implicada socialmente. Esse processo de implicação se efetiva à medida que os conhecimentos, saberes e práticas, evidenciados nesses produtos emergem de situações reais e cotidianas da realidade educacional, provocando um diálogo profícuo entre universidade e instituições de educação básica.

Assim, o mestrado profissional em Educação da Uergs assume compromisso social e político ao evidenciar no contexto acadêmico questões e problemáticas locais, relativas às práticas educativas de ensino em instituições públicas. Promove o enfrentamento de problemas reais a partir de uma relação teórico/prática, consciente e consistente e, ao mesmo tempo, diversa.

Essa diversidade de saberes e práticas está expressa nos capítulos que compõem esta obra, visto que os produtos educacionais foram sistematizados em diferentes formatos, objetivos, temáticas, públicos-alvo e possibilidades de aplicação para a área de educação. São e-book, cadernos, livros, blogs, projetos de lei, RPGs, portfólios, entre outros, que abordam temas relevantes e atuais para a educação, tais como: formação continuada de professores, currículo integrado, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação física escolar, multiletramentos, etnografia, entre outros.

Na obra em tela, há uma diversidade de produtos educacionais, os quais expressam a materialização de um diálogo formativo e produtivo entre a universidade pública e as instituições de educação básica, expressando um compromisso de todos os envolvidos com a qualidade da educação pública de nosso país e, de modo mais específico, com o estado do Rio Grande do Sul.

A leitura deste e-book é recomendada para todos(as) aqueles(as) que estão empenhados e assumiram compromisso com a melhoria dos processos de ensino e apren-

dizagem de crianças, jovens e adultos, que frequentam os sistemas de ensino brasileiro de modo especial, para os professores(as) que buscam refletir e ressignificar suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, acessar esta obra é uma possibilidade de aprendizagem, por constituir-se como um dispositivo de formação para todos(as) que atuam nos diversos níveis e etapas da educação básica.

Portanto, uma das finalidades desse e-book é contribuir com a qualidade das práticas educativas em instituições públicas de ensino, compromisso assumido por todos que atuam junto ao PPGED/Uergs. Além disso, poderá ampliar possibilidades de estudos e pesquisas para a área de educação.

Importante destacar que o e-book evidencia a diversidade, criatividade e qualidade dos produtos educacionais que são gerados no âmbito do mestrado profissional em Educação da Uergs, bem como o compromisso social e a responsabilidade ética dos pesquisadores envolvidos nesta produção.

Desejo a todos(as) aqueles(as) que este material possa efetivamente constituir-se como uma fonte de inspiração, formação da ampliação do universo de conhecimento e de reflexão para os leitores, e que possa contribuir para a difusão, o acesso e o enraizamento dos produtos educacionais nos contextos educacionais para os quais foram destinados.

Ótima leitura! Grande aprendizado!

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria de Moura Vituriano**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação  
Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/Ufma)

# **CAPÍTULO 1**

---

## **UMA ANÁLISE ACERCA DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS ORIUNDOS DAS PRODUÇÕES DA LINHA DE PESQUISA I: CONTEXTOS, COTIDIANOS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DAS DOCÊNCIAS DO PPGED/UEERGS**

Sita Mara Lopes Sant'Anna  
Caroline Tavares de Souza Clesar  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.1

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão produzida a partir do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação promovido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/Uergs), instituído no ano de 2017, na Unidade Litoral Norte, em Osório, com base nos estudos da pesquisa aplicada que é desenvolvida no âmbito da formação de professores que atuam na educação básica e que são produzidos pela Linha de Pesquisa I: Contextos, Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências.

Trata-se de um estudo exploratório que tem por objetivo apresentar e refletir a respeito dos produtos educacionais gerados por egressos do programa, oriundos dessa linha de pesquisa. A questão norteadora que conduziu este estudo busca compreender o perfil dos produtos educacionais voltados à formação de professores da educação básica que vem sendo produzidos no PPGED/Uergs e quais as principais tecnologias digitais que têm mobilizado essas produções.

Para tanto, do ponto de vista metodológico, efetivou-se um levantamento acerca dos produtos educacionais concluídos na linha de pesquisa<sup>1</sup>, no período que compreende 2019-2023, tendo por base os dados e informações contidos no Repositório Institucional da Uergs, visando responder as questões elencadas.

Nessa perspectiva, espera-se contribuir com o PPGED/Uergs, bem como difundir e enraizar os produtos educacionais produzidos nos contextos educacionais para os quais eles foram destinados.

## AS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

O campo da Educação e, conseqüentemente, da pesquisa aplicada a ele está em constante evolução e busca atender às demandas e necessidades da sociedade contemporânea. Nesse sentido, o PPGED/Uergs tem se debruçado a compreender os impactos e reflexos das vivências oriundas da crise sanitária instituída a partir da Covid-19 no campo educacional. Assim sendo, as discussões e reflexões críticas acerca do papel das tecnologias digitais (TD), suas possibilidades e limitações, apresentam grande relevância.

Se, no final do século passado, Lévy (1999) conceituava a cibercultura e problematizava os impactos do avanço tecnológico e da internet para as próximas décadas, passadas mais de duas décadas, suas projeções já deveriam ser atuais. Contudo, tomando como base

<sup>1</sup> Considerando a reorientação das linhas do PPGED ocorrida em 2021, este levantamento corresponde à produção dos professores e seus orientandos (as) vinculados à Linha de Pesquisa I em agosto de 2023.

o contexto educacional brasileiro, as tecnologias digitais ainda estão muito aquém do papel estimado por esse autor.

É fato que a pandemia ocasionada pela Covid-19 foi um evento disruptivo. Embora a crise sanitária e, por consequência, o distanciamento social ocasionado pela pandemia tenha escancarado a desigualdade social e a exclusão digital no Brasil, ela também provocou mudanças significativas ao proporcionar uma imersão digital em grande escala dos profissionais da Educação. Se antes desse momento muitos professores tinham medo ou aversão às tecnologias digitais, durante o período de ensino remoto foram forçados a utilizar tais ferramentas.

Em uma pesquisa realizada, que acompanhou docentes durante todo o período pandêmico até o seu retorno ao ensino presencial (Clesar; Giraffa, 2022), foi possível identificar que mudanças, mesmo que discretas em alguns casos, ocorreram e que aqueles docentes que vivenciaram experiências imersivas com as ferramentas e tecnologias digitais durante o ensino remoto não retornaram ao ponto de origem que se encontravam em março de 2020. Ou seja, mesmo que as mudanças não tenham sido tão promissoras como muitos pesquisadores do campo da Informática da Educação projetavam, ainda assim elas ocorreram.

Desse modo, nos parece ser um momento favorável para pensarmos a elaboração de produtos educacionais ainda mais vinculados às tecnologias digitais. Isso não significa que produtos educacionais que não utilizem tecnologias digitais estejam obsoletos, pois a aplicação de cada produto depende do público ao qual ele foi destinado e das demandas que busca atender. Todavia, o uso de tecnologias digitais possibilita uma maior abrangência do produto, que mesmo sendo produzido numa versão analógica pode ser replicado, também, em versão digital.

Uma possibilidade são os cursos de extensão e/ou cursos de formação continuada, que, de um modo geral, são planejados para o público-alvo da pesquisa realizada e que ocorrem, demasiadamente, no formato presencial. Essa formação pode ser replicada também em formato digital, seja por meio de um e-book a ser disponibilizado de forma gratuita e on-line, ou a partir da gravação e disponibilização de vídeos e/ou podcasts formativos, ou, ainda, a partir da combinação de todos esses elementos.

Em outras palavras, embora as tecnologias digitais ainda apresentem suas limitações, especialmente no que tange ao acesso, tendo em vista as inúmeras dificuldades que temos no contexto brasileiro referente internet de qualidade, elas nos fornecem inúmeras possi-

bilidades, tanto para a produção de materiais quanto para a sua divulgação e inserção em outros meios.

## **SOBRE OS PROGRAMAS PROFISSIONAIS E O PPGED/UERGS**

A pós-graduação em *stricto-sensu* na modalidade profissional é recente no Brasil e se constituiu a partir da Portaria n.º 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que “dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes”, que regulamentava a oferta dos mestrados profissionais no país. De acordo com Pereira (2019, p.18), isso acontece porque:

Não é possível separar a prática pedagógica da prática de pesquisa, porque inexoravelmente a primeira se alimenta da segunda no sentido de produção de conhecimentos pertencentes à pedagogia como ciência de um fazer educativo. A prática sem investigação não permite sequer saber se essa prática tem potencial de práxis, ou ainda quando ela se tornou práxis, pois a compreensão da prática como práxis pedagógica só é possível pelo estudo, reflexão e sistematização da prática, obviamente partindo de uma teoria pedagógica.

Em seu Art. 4º, explicita que o mestrado profissional tem por objetivos:

- I – capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II – transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III – promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
- IV – contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Essa portaria evoca, em seus artigos 7º e 10º, a presença de produtos vinculados à produção dos docentes. Com o intuito de abranger o doutorado profissional, essa portaria é revogada em 23 de março de 2017, passando valer a Portaria n.º 389, (Brasil, 2017). É com os mestrados e doutorados profissionais que se firmam os compromissos com a “pesquisa aplicada como elemento de produção de conhecimentos implicados socialmente” (Pereira, 2019, p.19).

Diante dessas premissas, o(s) produto(s) vinculados à pesquisa comprometida com as realidades, abordagens e problemáticas vivenciadas no cotidiano dos espaços profissionais, passam a ser desenvolvidos e, no âmbito da educação, vinculam-se a uma multiplicidade de proposições voltadas às diferentes situações educacionais.

A partir dessas prerrogativas, o PPGED/Uergs tem como missão a produção do conhecimento, a inserção social, a formação e a qualificação profissional com vistas à melhoria

da qualidade da Educação Básica, com olhar sensível às peculiaridades locais. Para tanto, preconiza, em parceria com organizações diversas e secretarias educacionais, a produção de conhecimento, a intervenção social, a formação e qualificação profissional, a qualidade da Educação Básica e o desenvolvimento regional.

Nessa perspectiva, tem por objetivos: formar profissionais da educação qualificados para compreender os cenários educacionais de forma a produzir reflexões e ações que impactem no cotidiano da escola básica; realizar pesquisas que façam a interlocução entre os assuntos emergentes da área da Educação com os desafios da escola contemporânea; e entregar às comunidades produtos educacionais inovadores de forma a acolher as demandas oriundas da educação básica.

A área de concentração do programa compreende a formação de professores. Como programa profissional que pressupõe a pesquisa aplicada aos diferentes contextos educacionais, propõe-se ao exercício de acolher as diversas concepções do conceito que envolve a docência, de acordo com as diferentes perspectivas epistemológicas de suas linhas de pesquisa. Nesse viés, o programa assume o conceito ampliado de docência, em diálogo com os diferentes campos de pesquisa e de acordo com alguns marcadores de cunho teórico-metodológico.

Nessa perspectiva, a docência perpassa uma dimensão complexa, constituída como campo de conhecimento que mobiliza uma multiplicidade de saberes, discursos e práticas sociais e institucionais, mobilizados pela interação com as condições da realidade que cerca os profissionais da educação; com processos identitários, discursos e valores sociais que lhes são atribuídos; pelas condições e exigências de trabalho, incluindo as normativas legais; as memórias institucionais e porque não dizer, as discursivas, que compõem os discursos externos e os interiorizados.

Há uma multiplicidade de discursos, concepções sobre docência envolvendo acepções cognitivas, culturais, subjetivas, relacionais, criativas, que nos fazem: perceber a docência como multifacetada e influenciada pela legislação, processos de ensino e aprendizagem/aprendizagem-ensino, pelas condições do trabalho do professor e dos demais profissionais da educação, no próprio exercício de docência desenvolvido e por meio de processos reflexivos diversos; compreender o seu caráter político, ético e estético; considerar sua reflexividade, intelectualidade, profissionalidade e institucionalidade; considerar sua dimensão política, de imbricação entre formação e atuação, entre teoria e prática, prática relacional e processual, refletindo o papel da docência na transformação da sociedade, na reflexão sobre os contextos de atuação de forma crítica, aludindo a ela o traço de prática

social; perceber suas implicações, disputas de delimitação conceitual; nomear as características próprias à atividade do professor(a) em sala de aula e, em seguida, pela comprovação dos saberes por ele (ela) mobilizados.

Assim, ao abranger a docência, compreende-se que ela pode ser abordada a partir de suas múltiplas dimensões e que podem envolver o ser docente e o trabalho docente. É nessa perspectiva que se entende a docência como complexa e sempre em estado inconclusão, que se passa a pensar e refletir no âmbito formação de professores para a educação básica.

Nessa perspectiva, o programa apresenta quatro linhas de pesquisa, a saber, conforme apresentado a seguir:

Quadro 1 – Linhas de pesquisa do PPGED/Uergs

<b>LINHA I: Contextos, cotidianos educacionais e formação das docências</b>
<b>Descrição:</b> Visa a discussão dos modos de pensar e fazer pesquisa nos campos da formação de professores, do currículo e das políticas educacionais discutindo suas constituições históricas e sociais. Estudando os temas que têm pautado a educação a partir da emergência das discussões no contexto contemporâneo, tem foco nas suas paisagens e repercussões no exercício de buscar compreender as implicações disso para o currículo, a formação docente e as práticas educativas.
<b>LINHA II: Artes e contextos educacionais</b>
<b>Descrição:</b> Tem como perspectiva promover pesquisas sobre os diferentes modos que as artes, como área de conhecimento, podem compor com os diversos cenários dos contextos educacionais. Propõe a investigação acerca das criações e possibilidades de atuação docentes, em especial, as invenções por meio de concepções e ações didáticas dedicadas a tratar da prática docente nos contextos escolares em que a Arte pode se apresentar. Para estudar sobre a docência em Arte, ancora-se teórico-metodologicamente, fundamentando a realização das investigações, resultando a elaboração das dissertações e teses, bem como os respectivos produtos tecnológicos.
<b>LINHA III: Direitos humanos, educação e tecnologias</b>
<b>Descrição:</b> Se propõe a analisar as inter-relações entre a educação e as tecnologias, especialmente seus impactos em e para os Direitos Humanos e para a atuação marcada pelo exercício da reflexão crítica das ações docentes, pautada por princípios éticos, estéticos e políticos voltados à inovação das práticas de ensino-aprendizagem, novas metodologias, mídias, recursos tecnológicos e ações afirmativas. Cidadania, políticas públicas e marcadores sociais (classe social, gênero e raça) e etnodesenvolvimento em diálogo com a formação de profissionais dedicados a reflexão sobre os fenômenos educacionais, em diálogo com práticas sociais, econômicas e culturais.
<b>LINHA IV: Educação, culturas, linguagens e práticas sociais</b>
<b>Descrição:</b> Apresenta estudos e pesquisas que abordam temas emergentes do campo educacional com foco na formação de professores da educação básica, tomando artefatos culturais histórico e socialmente constituídos. Tais artefatos ao serem considerados para discussão e estudo são articulados a noções de discursos, pedagogias culturais, juventudes, infâncias, gênero, raça etnia, Letramento(s), políticas públicas e processos inclusivos.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

A análise, aqui apresentada, se debruçou acerca da pesquisa aplicada e, consequentemente, dos produtos educacionais produzidos pela *Linha de Pesquisa I: Contextos, cotidianos educacionais e formação das docências*.

## **SOBRE OS PRODUTOS EDUCACIONAIS**

Os produtos educacionais desenvolvidos pelo PPGED/Uergs têm singularidades, em acordo com os contextos e os achados, demandas e necessidades apontadas nas pesquisas produzidas em diálogo com diversos atores da Educação Básica, explicitadas e refletidas nas dissertações. A discussão que estabelecemos reconhece que os produtos educacionais podem compor um texto único na dissertação; podem/devem ser anunciados pela dissertação e estarem, como efeito, de modo singular, fora, apartados dela, sendo importante que sejam decorrentes, com base nas reflexões e achados das dissertações. Essa é uma entre outras discussões que envolvem os produtos educacionais nas pesquisas aplicadas, “implicadas” e “engajadas” (André, 2016) apoiada em Gatti, dos mestrados profissionais.

Como efeito, parte significativa dos produtos se apresenta em modo separado das dissertações, de forma textualizada com características tipológicas singulares, mas alguns deles compõem o corpo do texto das dissertações. Esses produtos educacionais envolvem cadernos de autoria, e-book diversos, guias, cartilhas, materiais didáticos, jogos, livro-caixa para espaços formativos, sites, blogs, cadernos e proposições de políticas públicas, cursos, eventos, encontros, livros e cadernos infantis, sequências didáticas, curso MOOC, trilha formativa, caderno temático, podcast, perguntário, newsletter, propostas de formação docente, manual de fontes e de elaboração de PPCs, portfólio, entre outros.

Os produtos educacionais são difundidos, tanto pelos egressos quanto pelos professores do programa. Além disso, tais produtos vêm sendo divulgados junto às secretarias municipais de educação e Secretaria Estadual de Educação, por meio de suas coordenadorias regionais (CREs), que também fazem a disseminação destes nas escolas. Ademais, são apresentados em eventos, feiras e publicados, em diferentes portadores textuais e espaços diversos.

Essas produções têm sido socializadas, ainda, em eventos locais e seminários regionais. No ano de 2023, parte dos produtos educacionais do PPGED/Uergs foi apresentado na Mostra Gaúcha de Produtos Educacionais, que é uma iniciativa de programas profissionais do Rio Grande do Sul (RS), que tem por objetivo dar visibilidade e promover um espaço de reflexão e discussões sobre essa produção e sua repercussão no sistema educacional. Além disso, as dissertações e produtos estão abrigados na biblioteca virtual e repositório da universidade.

## SOBRE OS PRODUTOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS NA LINHA I

Na perspectiva de promover um olhar sobre os produtos educacionais produzidos pelos (as) docentes da linha visando localizar quais tecnologias digitais se fazem presente, efetivou-se um levantamento de dados e informações junto ao repositório institucional e de registros formais da secretaria do programa, a fim de que se pudesse ter acesso aos produtos educacionais produzidos pelo docente e pelas docentes que integram essa linha desde 2017<sup>2</sup>.

Assim, apresentamos nos quadros seguintes uma síntese das produções orientadas por cada professor vinculado a essa linha com destaque aos produtos educacionais efetivados em conjunto com os orientandos e orientandas.

Quadro 2 – Dissertações e Produtos vinculados ao Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos: docência, formação e processos pedagógicos da EJA sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sita Mara Lopes Sant'Anna (2017-2023)

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2020	
Os sentidos da docência nos dizeres dos professores da Educação de Jovens e Adultos em Osório(RS), de Catiana Gaforeli.	
<b>Título do PE</b>	Caderno de orientação para políticas de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos">https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos</a>
<b>Tipo de PE</b>	Caderno de políticas para a formação de professores da EJA, como e-book.
<b>Principais TD</b>	Canva
Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no Proeja, de Gabriel Silveira Pereira	
<b>Título do PE</b>	Trajetória formativa para pensar o currículo integrado do Proeja: diálogos necessários entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">E-book Proeja</a>
<b>Tipo de PE</b>	E-book
<b>Principais TD</b>	Canva
DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2021	
Os professores da educação profissional de ensino médio como EJA: o discurso pedagógico em circulação, de Rodrigo Ademar Bender	
<b>Título do PE</b>	O que perguntam os professores da Educação Profissional?
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos">https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos</a>
<b>Tipo de PE</b>	Livro caixa para espaços de formação continuada
<b>Principais TD</b>	Programa gráfico
Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul: percepções de gestores e professores do Litoral Norte sobre as orientações da resolução 343/2018, em tempos de pandemia, de Veridiana Silva	

<sup>2</sup> A linha de pesquisa I passou por uma reconfiguração no ano de 2021, sendo apresentados neste artigo apenas as produções dos docentes que permanecem vinculados a essa linha. A composição da linha para fins deste estudo é composta por quatro professores orientadores, sendo que dois deles integram o programa desde a sua origem, Prof.<sup>a</sup> Sita Mara Sant'Anna e Prof. Leandro Forell. A Prof.<sup>a</sup> Viviane Maurente ingressou no programa no ano de 2018 e no período de 2020 a 2023 a linha contou com a participação de uma professora colaboradora, Prof.<sup>a</sup> Elisete Garcia. A partir de 2023, a Prof.<sup>a</sup> Caroline Clesar passou a integrar o programa, porém ainda não conta com orientações concluídas para a análise neste estudo.

<b>Título do PE</b>	Guia de orientações da resolução 343/2018 da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Orientações sobre a resolução CEED 343/2018 para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande Do Sul</a>
<b>Tipo de PE</b>	Guia
<b>Principais TD</b>	Canva
<b>DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2022</b>	
Para além dos mapas: a construção de portfólios nas aulas de geografia como possibilidade para os multiletramentos geográficos, de Vanessa Arce Nozari	
<b>Título do PE</b>	Portfólio formativo de uma professora pesquisadora: em busca dos multiletramentos geográficos
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Portfólio formativo de uma Professora Pesquisadora: em busca dos multiletramentos geográficos</a>
<b>Tipo de PE</b>	Portfólio formativo
<b>Principais TD</b>	Canva
Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da Educação Básica, de Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva	
<b>Título do PE</b>	Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da Educação Básica
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da educação básica</a>
<b>Tipo de PE</b>	E-book formativo e interativo para professores de inglês
<b>Principais TD</b>	Canva
Panorama da demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos no Vale do Caí, de Rafael Backes	
<b>Título do PE</b>	Demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos na Região do Vale do Caí (RS)
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos na região do Vale do Caí (RS)</a>
<b>Tipo de PE</b>	E-book formativo
<b>Principais TD</b>	Canva

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Podemos observar, a partir do Quadro 2, que boa parte dos produtos educacionais têm por objeto a educação de jovens e adultos (EJA) e evocam políticas públicas, currículos e as possibilidades das docências no âmbito da EJA. Há também estudos e pesquisas sobre as identidades docentes de professores de inglês, processos pedagógicos investigativos de multiletramentos geográficos, livro caixa formativo; todos com foco na formação de professores da EJA e/ou de ensino médio.

Dos sete produtos educacionais elaborados sob orientação da professora Sita Mara, seis deles foram produzidos com a utilização do [Canva](#), uma plataforma de design gráfico gratuita e bastante intuitiva que permite aos usuários criar apresentações, infográficos, pôsteres, assim como e-book, guias e cartilhas e outros conteúdos visuais. A plataforma do Canva está disponível de forma on-line e possibilita o trabalho colaborativo por meio

de equipes que podem trabalhar simultaneamente, e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Além da versão gratuita, o Canva possui outros planos, incluindo a versão EDU ( [Canva para Educação](#)) que é disponibilizada de forma gratuita aos profissionais da educação, mediante comprovação de vínculo feita na própria plataforma, e que estende o acervo de templates, fontes e imagens disponível aos usuários.

Quadro 3 – Dissertações e Produtos vinculados ao Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos em Práticas Cotidianas Educativas (Gepraco) sob orientação do prof. Dr. Leandro Forell (2017-2023)

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2019	
“O Mundo dos Rodeios”: Processos educativos constituídos nos Rodeios Crioulos do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, de Claitiane Aparecida Lopes Almeida.	
<b>Título do PE</b>	Não se aplica. O produto encontra-se na dissertação.
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos">https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos</a>
<b>Tipo de PE</b>	Projeto de Extensão
<b>Principais TD</b>	Não se aplica
DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2020	
“LUGAR DE APRENDER”: Possibilidades na ação docente fora dos muros da escola no município de Osório, de Fabiano de Souza Marques.	
<b>Título do PE</b>	Não se aplica. O produto encontra-se na dissertação.
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://lugardeaprender.wixsite.com/osorio">https://lugardeaprender.wixsite.com/osorio</a>
<b>Tipo de PE</b>	Website
<b>Principais TD</b>	Criador de sites Wix
O TERRITÓRIO DO OUTRO: O Escolão do Kephaz e as migrações regionais para Novo Hamburgo (RS) (1980-2000), de Pedro Reinaldo Cipriani Manfroí.	
<b>Título do PE</b>	Não se aplica. O produto encontra-se na dissertação.
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos">https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos</a>
<b>Tipo de PE</b>	Curso de extensão
<b>Principais TD</b>	Não se aplica
DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2021	
Surfe na escola?: percepções docentes acerca do surfe em aulas de Educação Física Escolar, de Felipe Ferreira.	
<b>Título do PE</b>	O surfe na educação física escolar?: temáticas para o estudo da prática corporal do surfe em aulas de EFE
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">O surfe na educação física escolar?: temáticas para o estudo da prática corporal do surfe em aulas de EFE</a>
<b>Tipo de PE</b>	E-book
<b>Principais TD</b>	Canva
DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2022	
Conhecimentos da cultura local na prática pedagógica da educação infantil: uma pesquisa, com professoras de Tramandaí (RS), de Cinara Rick.	
<b>Título do PE</b>	Portfólio formativo de uma professora pesquisadora: em busca dos multiletramentos geográficos

<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Portfólio formativo de uma Professora Pesquisadora: em busca dos multiletramentos geográficos</a>
<b>Tipo de PE</b>	Portfólio formativo
<b>Principais TD</b>	Canva
Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da Educação Básica, de Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva.	
<b>Título do PE</b>	Cultura local
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://www.instagram.com/culturallocal.ei/">https://www.instagram.com/culturallocal.ei/</a>
<b>Tipo de PE</b>	Rede social
<b>Principais TD</b>	Instagram e Canva
O encaminhamento escolar e a transferência de responsabilidades: um estudo de caso sobre representações sociais em uma escola de Xangri-lá (RS), de Camila Oliveira da Silva.	
<b>Título do PE</b>	Para melhor encaminhar
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://melhorencaminhar.wixsite.com/melhorencaminhar">https://melhorencaminhar.wixsite.com/melhorencaminhar</a>
<b>Tipo de PE</b>	Website
<b>Principais TD</b>	Criador de sites Wix
O atendimento à infância em Osório (RS) na década de 1980: A Creche Nossa Senhora da Conceição de Diana Patricia Mauer.	
<b>Título do PE</b>	Histórias da Educação do Litoral Norte Gaúcho
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Histórias da Educação do Litoral Norte Gaúcho</a>
<b>Tipo de PE</b>	Website
<b>Principais TD</b>	Criador de sites Locaweb
Formação continuada para professores: uma pesquisa-ação sobre o uso das tecnologias digitais com os docentes do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS), de Marilize Ferreira do Amaral Santos.	
<b>Título do PE</b>	Alfabetização e Tecnologias: Compartilhando ferramentas digitais nos anos iniciais da educação básica
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Formação continuada para professores: uma pesquisa-ação sobre o uso das tecnologias digitais com os docentes do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS)</a>
<b>Tipo de PE</b>	Curso de extensão
<b>Principais TD</b>	Não se aplica
<b>DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2023</b>	
Percepções sobre licenciatura para acadêmicos de educação física de instituições privadas de ensino em Porto Alegre, de Gabriella Camargo Rodrigues.	
<b>Título do PE</b>	Educação Física em Convergência
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://www.efemconvergencia.com.br/">https://www.efemconvergencia.com.br/</a>
<b>Tipo de PE</b>	Website
<b>Principais TD</b>	Criador de sites Wix

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

A partir da análise dos dados apresentados no Quadro 3, destacamos a inserção regional das pesquisas desenvolvidas que, em sua maior parte, possuem como lócus de investigação a região onde o Mestrado Profissional está constituído, o Litoral Norte gaúcho. Observamos, ainda, que uma boa parte das pesquisas realizadas apresenta como objeto do estudo o campo da Educação Física.

Com relação aos produtos educacionais elaborados, podemos dividi-los em três grandes categorias, a saber: cursos de extensão, websites e e-book/portfólio. O grupo de pesquisa Gepraco destaca-se pela produção de websites e páginas em redes sociais que têm por objetivo difundir os achados das pesquisas, especialmente aquelas realizadas no próprio município de Osório (RS). Embora apareça de uma forma mais discreta, ainda assim o Canva se faz presente nos produtos desenvolvidos, especialmente nos e-book e portfólios, reforçando a sua adesão por parte dos pesquisadores do campo da pesquisa aplicada à Educação.

Quadro 4 – Dissertações e Produtos vinculados ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Inovação Escolar (GPFOPIE) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Maciel Machado Maurenre (2018 -2023)

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2021	
A valorização do coletivo de pensamento na formação permanente de professores, de Pablo Silveira.	
<b>Título do PE</b>	Entre trilhas, bergamoteiras e cartas: a formação permanente de professores
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Entre trilhas, bergamoteiras e cartas: a formação permanente de professores</a>
<b>Tipo de PE</b>	E-book
<b>Principais TD</b>	Canva
Os impactos pedagógicos da inserção da literatura infantil nas práticas corporais de movimento em uma turma de crianças pequenas da educação infantil durante a pandemia, de Karine da Silva Wasum.	
<b>Título do PE</b>	Formação permanente de professores: possibilidades de práticas corporais de movimento e da literatura infantil durante a pandemia.
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Formação permanente de professores: possibilidades de práticas corporais de movimento e da literatura infantil durante a pandemia</a>
<b>Tipo de PE</b>	Curso de extensão
<b>Principais TD</b>	Não se aplica
DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2022	
Alfabetização infantil: uma proposta metodológica de investigação temática a partir de temas geradores, de Jeniffer Saldanha de Medeiros.	
<b>Título do PE</b>	Os três momentos pedagógicos: uma proposta desenvolvida com crianças
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Os três momentos pedagógicos: uma proposta desenvolvida com crianças</a>
<b>Tipo de PE</b>	E-book
<b>Principais TD</b>	Canva
Plano de Carreira e Valorização da Formação Permanente: um estudo da realidade dos municípios de Pouso Novo e São José do Herval (RS), de Liamar Stela Bianchini.	

<b>Título do PE</b>	Projeto de lei de valorização da formação permanente do magistério público no município de Pouso Novo
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos">https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos</a>
<b>Tipo de PE</b>	Projeto de lei
<b>Principais TD</b>	Não se aplica
Formação permanente de professoras da educação infantil: Círculos de Cultura em uma escola pública do município de Xangri-lá (RS), de Alice Pisoni.	
<b>Título do PE</b>	Círculo de cultura: um caminho possível para a formação permanente
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Círculo de cultura: um caminho possível para a formação permanente</a>
<b>Tipo de PE</b>	Círculo de cultura
<b>Principais TD</b>	Canva
<b>DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2023</b>	
METODOLOGIA INVESTIGATIVA E O MÉTODO CIENTÍFICO: Contribuições para o Ensino de Ciências através de uma Sequência Educativa Investigativa (SEI), de Israel de Barros Moreira.	
<b>Título do PE</b>	RPG Ciência e Investigação: Um modelo de role-playing game (RPG) como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento investigativo/científico
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">RPG Ciência e investigação</a>
<b>Tipo de PE</b>	Documento/Livro
<b>Principais TD</b>	Canva e Criador de site WordPress
Sentidos do trabalho docente no período de 2020 a 2022 pelos dizeres de professores(as) sindicalizados(as) de uma rede municipal de educação do RS, de Themis Karine Dutra Menegazzi.	
<b>Título do PE</b>	Pensar docência: Uma proposta de encontros
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3004">https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3004</a>
<b>Tipo de PE</b>	Círculo de cultura
<b>Principais TD</b>	Canva
O Círculo de Cultura Freireano como possibilidade metodológica na formação permanente com professores de educação física, de Bruna de Souza Ferreira.	
<b>Título do PE</b>	Circulando por aí: a Educação Física Escolar no espaço virtual
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://educacaofisicaescolaruergs.blogspot.com/">https://educacaofisicaescolaruergs.blogspot.com/</a>
<b>Tipo de PE</b>	Website
<b>Principais TD</b>	Blog

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

As pesquisas realizadas pelo GPFOPIE, conforme é possível observar no Quadro 4, apresentam, de um modo geral, como objeto de estudo a formação permanente e o trabalho docente. Com relação aos produtos educacionais oriundos dessas pesquisas, destaca-se os Círculos de Cultura.

Um ponto relevante a ser salientado é a presença de um projeto de lei como produto educacional, o que demonstra a versatilidade que os produtos oriundos da pesquisa aplicada à Educação apresentam e, ainda, o avanço dos programas profissionais no entendimento e elaboração de produtos que atendam, efetivamente, às demandas que emergem a partir

das pesquisas realizadas. Referente ao uso de tecnologias digitais, mais uma vez o Canva aparece de forma significativa como uma ferramenta de referência especialmente quando se trata da elaboração de e-book.

Quadro 5 – Dissertações e Produtos vinculados ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular (Gipeja) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisete Bernardi Garcia (2020-2023)

<b>DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2021</b>	
Comunidade educadora: a proposta de educação integral da Escola Baréa, de Ilda Renata da Silva Agliardi.	
<b>Título do PE</b>	Nina & uma escola chamada Baréa
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Nina &amp; uma escola chamada Baréa</a>
<b>Tipo de PE</b>	E-book
<b>Principais TD</b>	Word
PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: contribuições para a escola pública de educação básica, de Ana Maria Baldo.	
<b>Título do PE</b>	Não se aplica. O produto encontra-se na dissertação.
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos">https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos</a>
<b>Tipo de PE</b>	Formações para os(as) graduandos(as)
<b>Principais TD</b>	Não se aplica
<b>DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2022</b>	
As vozes dos egressos da EJA no ensino superior: as cartas pedagógicas como possibilidade de diálogo, de Carla Luz Salaibb Dotta.	
<b>Título do PE</b>	Cartas pedagógicas como possibilidade de diálogo
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Círculo de cultura: cartas pedagógicas como possibilidade de diálogo</a>
<b>Tipo de PE</b>	Círculo de cultura. E-book.
<b>Principais TD</b>	Power Point e Word
<b>DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO ANO DE 2023</b>	
O papel dos Conselhos Municipais de Educação na construção das políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos nas redes municipais do litoral norte do Rio Grande do Sul, de Ismael Elenito Silveira.	
<b>Título do PE</b>	Orientações sobre a formação de Conselheiros Municipais de Educação – Litoral Norte, referente a normatizações para Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Sistemas Municipais de Ensino
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Orientações sobre a formação de Conselheiros Municipais de Educação – Litoral Norte, referente a normatizações para Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Sistemas Municipais de Ensino</a>
<b>Tipo de PE</b>	Cartilha
<b>Principais TD</b>	Word
As percepções dos(as) educandos(as) e educadores(as) sobre o descompasso da sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública, de Fabiana Machado.	
<b>Título do PE</b>	As percepções dos(as) educandos(as) e educadores(as) sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo sobre a proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">As percepções dos(as) educandos(as) e educadores(as) sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo sobre a proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá</a>

<b>Tipo de PE</b>	Vídeo
<b>Principais TD</b>	Canva

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

As pesquisas realizadas pelo Gipeja, conforme Quadro 5, centram-se na educação básica a partir de investigações realizadas no campo da EJA e da educação integral, tendo como foco a educação pública. As principais ferramentas utilizadas na elaboração dos produtos educacionais no formato de e-book foram aquelas disponíveis no pacote Office, os programas Word e Powerpoint. O Canva aparece também na elaboração de um produto educacional no formato de vídeo.

A partir da análise feita mediante o levantamento realizado e apresentado nos quadros 2, 3, 4 e 5, pode-se afirmar que os produtos educacionais oriundos da Linha de Pesquisa I do PPGED/Uergs apresentam uma boa aderência às tecnologias digitais, especialmente os produtos no formato de e-book e similares (como cartilhas, guias, portfólios, entre outros). Destaca-se, ainda, a presença significativa de websites produzidos como produtos educacionais a partir das pesquisas realizadas. Poucos foram os produtos educacionais produzidos sem o uso de alguma ferramenta digital, destaca-se, nesse âmbito, os cursos de extensão que, em ofertas futuras, podem ser associados à produção de alguma mídia digital a ser compartilhada, de modo a estender e propagar os resultados das pesquisas.

Referente às ferramentas digitais utilizadas, destaca-se o Canva, especialmente na produção de e-book e similares. Acreditamos que a sua utilização em larga escala se deva ao fato de ser uma plataforma gratuita, on-line (na versão web e app), colaborativa e intuitiva. Importante salientar a relevância e necessidade de ferramentas que sejam gratuitas e de fácil utilização, tanto pelo fator econômico e pela falta de verba disponível aos programas de pós-graduação para a compra de licenças de programas a serem utilizados pelos pesquisadores vinculados, quanto pela fluidez na utilização da plataforma, considerando que os usuários (mestrandos e mestrandas) muitas vezes não possuem vastas competências digitais.

## REFLEXÕES FINAIS

Ao término desse estudo, pode-se afirmar que as dissertações do PPGED/Uergs orientadas pelos (as) docentes da Linha I geraram produtos educacionais diversos que foram construídos em espaços e relações estabelecidas com a escola básica, principalmente, as públicas. Esse compromisso, assumido pelos mestrados profissionais, estão ativos no PPGED e se manifestam nas publicações desses 30 produtos educacionais analisados.

Observa-se, nesta produção, a aderência ao que propõe a linha e que tem a ocupação com os contextos, cotidianos educacionais e formação das docências, tendo por base a formação inicial, continuada e permanente de professores da Educação Básica. Embora as pesquisas que vem sendo realizadas na linha apresentem um mesmo pano de fundo, elas se caracterizam também por suas especificidades e estas estão refletidas nos produtos educacionais produzidos.

Os produtos educacionais produzidos a partir das pesquisas realizadas na linha I, foco desse estudo, apresentam naturezas diversas, centrando essencialmente em e-book e similares (cartilhas, guias, portfólios, entre outros), cursos de extensão (ofertados na modalidade presencial) e websites. As principais tecnologias que têm mobilizado a elaboração desses produtos são o Canva e ferramentas de elaboração de sites, como Wix.

A realização deste estudo tem sua relevância pela possibilidade de produzir um olhar sistematizado sobre essa produção, aqui agrupada e que nos provoca a reflexão sobre os tipos de produtos que vimos produzindo na linha, mas também, e especialmente, por dar visibilidade a essa produção e acesso elas, para que sejam lidas, percebidas e refletidas particularmente por docentes e demais profissionais da educação básica que nos acompanha.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. [A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica](#). **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. [Portaria N.º 389](#), de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 58, p. 61, 24 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. [Portaria N.º 17](#), de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado e profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 29 dez. 2009.

CLESAR, C. T. de S.; GIRAFFA, L. M. M. [A formação de professores a partir das vivências do ensino remoto: desafios, expectativas e possibilidades](#). **Revista Insignare Scientia (RIS)**, v. 5, n. 5, p. 143-163, 22 dez. 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

# **CAPÍTULO 2**

---

## **CADERNO DE ORIENTAÇÃO PARA POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Catiana Dias Gafforelli  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.2

## INTRODUÇÃO

O *Caderno de Orientação para Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)* dirige-se a gestores da educação básica de EJA e contém um panorama da oferta e demanda dessa modalidade, em Osório e também na 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com dados coletados e sistematizados durante a realização do mestrado. Esse caderno contém, ainda, necessidades e demandas de formação, por parte de professores da EJA, coletadas em situação de entrevistas.

A importância desse produto educacional está em apontar subsídios para o poder público municipal e estadual, além das universidades, para que possam desenvolver políticas e programas de formação continuada de EJA, com foco nas demandas locais e regionais.

Esse caderno não tem o intuito de dizer como devem ser feitos esses programas ou propostas, mas pode auxiliar os gestores frente a aspectos que, tendo em vista a história e trajetória da própria EJA deveriam ser considerados e por isso, apresenta as demandas, desafios e necessidades presentes nas vozes dos seus professores, alguns aspectos legais e metas de planos norteadores, que se observadas, podem garantir uma formação continuada e uma prática docente aproximada das especificidades da EJA. Desse modo, espera-se contribuir e fortalecer a formação docente para a educação de jovens e adultos.

## QUEM SÃO OS PROFESSORES DA EJA EM OSÓRIO

Com base nos *Indicadores Educacionais do Censo Escolar 2017*, têm-se os seguintes dados: o quadro de docentes na EJA, no município de Osório é de 71 professores, sendo que no ensino fundamental atuam seis docentes da rede privada e 28 docentes da rede estadual, e no ensino médio atuam 47 docentes da rede estadual.

Verifica-se que a quase totalidade dos docentes são professores estaduais, uma vez que a oferta de EJA ocorre somente em cinco das nove escolas da rede estadual existentes em Osório. A distribuição entre o EF e o EM ocorre de forma equilibrada, sendo 47% dos professores atuando no primeiro e 53% dos professores no segundo. Quanto à situação funcional, do universo dos 71 docentes que atuam na EJA, 42 docentes (59%) são concursados/efetivos e 29 docentes (41%) são contratados temporariamente. Os docentes da EJA, na sua maioria são mulheres entre 25 anos e 54 anos, como pode-se observar a seguir:

Quadro 1 – Número de docentes na EJA por sexo e faixa-etária

Total	Feminino=50				Masculino=21			
	Até 24 anos	25 a 39 anos	40 a 54 anos	55 ou +	Até 24 anos	25 a 39 anos	40 a 54 anos	55 ou +
71	2	18	26	4	-	6	12	3

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados disponibilizados no Censo Escolar (2017).

Em relação ao gênero, 71% dos docentes são do sexo feminino. Esse fato comprova a feminização que ocorre no exercício do magistério, também na modalidade EJA. Com relação à formação acadêmica, os indicadores educacionais consultados referem que seis docentes (8%) possuem somente o Ensino Médio, enquanto 21 docentes (29%,) possuem graduação. São 43 os docentes (60%) que possuem, além da graduação em alguma área do conhecimento, cursos de especialização. Somente um docente que atua na EJA possui mestrado. Esses dados são significativos para se pensar numa proposta de formação de professores voltada para as especificidades da educação de jovens e adultos. Além disso, configura-se como especial, importante e singular a presença do Programa de Mestrado Profissional em Educação/PPGE-MP/Uergs, para os professores que atuam no campo da EJA.

## **SOBRE A FORMAÇÃO VOLTADA PARA EJA**

Diferentes estudos demonstram que as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em seu ponto de vista histórico, a tem deixado em segundo plano. É preciso considerar, nesse contexto, que os diferentes estados que compõem a federação, a partir do que determina a LDBEN (Brasil, 1996) normatizaram o funcionamento da EJA, em tempos distintos. No Rio Grande do Sul, a legislação emanada pelo Conselho Estadual de Educação que normatiza o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos é de 1999, solicitando a “adequação” da EJA nas escolas, até “dezembro de 2001”, ou seja, no estado, ela tem início, somente em 2002, momento em que os estabelecimentos de ensino a inseriram em seus projetos pedagógicos e elaboraram planos de estudos e de trabalho voltados para essa modalidade educacional.

Esses planos continuam e, em olhar mais aprofundado, ainda contém na prática cotidiana, os resquícios de uma memória do ensino supletivo que resiste até os dias de hoje, em muitas propostas de EJA vigentes no Rio Grande do Sul, conforme explicita Sant’Anna (2015). Além disso, é preciso considerar que ao longo desses tempos, por se constituir também por políticas de governo, a EJA tem sido relegada a eventos restritivos, o que fez reduzir a sua oferta, conforme revelam estudos de Alves, Comerlato e Sant’Anna (2017);

reduzir o quadro docente e vem colocando em xeque algumas metas propostas no *Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024* (Brasil, 2014), como enuncia Machado e Alves (2017).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que embora as IES gaúchas estejam produzindo pesquisas sobre a Educação de Jovens e adultos, ainda há certa carência de estudos que investiguem a EJA em sua complexidade e profundidade, inserindo, nesse contexto, aspectos referentes à constituição das identidades docentes e sua formação, as questões que envolvem o ser estudante da EJA, referindo-se aos caminhos metodológicos possíveis, à construção do currículo no cotidiano, de acordo com as necessidades dos estudantes, a produção de material didático, a avaliação com viés emancipatório, considerando as especificidades da EJA.

Porém, no que tange à sua formação, conforme pesquisa realizada por Soares (2008; 2016), há poucos cursos de Pedagogia no país que oferecem um currículo que oportunize carga horária significativa de disciplinas que contemplam a EJA, nas licenciaturas. Conforme pesquisa de Sant'Anna e Stramare (2018), o curso de Pedagogia da Uergs tem produzido um diferencial na formação inicial, por oferecer [...] “quatrocentas e noventa e cinco horas em disciplinas obrigatórias e 90 horas em disciplinas eletivas, sendo que, pelo menos uma disciplina eletiva deve ser feita pelo licenciando”.

Os estudos de Lima e Costa (2014) reafirmam a necessidade desse posicionamento, ao evidenciarem o reconhecimento da necessidade de formação de educadores para a especificidade da modalidade e denunciam que nesses espaços a formação inicial e continuada da EJA não é prioritária na formação acadêmica, em geral. Dessa forma, detém-se uma preocupação com a formação continuada de docentes, buscando a criação e fortalecimento de um espaço em que a EJA possa ser estudada de forma reflexiva e crítica, durante processo mais prolongado e continuado, envolvendo os docentes e gestores nesse percurso.

## **OS PROFESSORES DA EJA E A SUA FORMAÇÃO**

Para o desenvolvimento da pesquisa *Os Sentidos da Docência nos Dizeres do Professores da Educação de Jovens e Adultos em Osório(RS)*, foram entrevistados dez professores que atuam como docentes em cinco escolas estaduais que oferecem a modalidade EJA. Adotou-se como critério de escuta, a escolha de dois professores de cada escola, um com mais tempo de docência e outro com menos tempo de docência na modalidade. Dos professores entrevistados, seis são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. As idades variam entre 30 e 63 anos. Sete professores são concursados na rede estadual e três são contratados por tempo determinado. O tempo de docência dos professores na EJA varia de quatro meses a 18 anos.

É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas no último trimestre do ano letivo de 2019, um período marcado por reivindicações e resistências dos professores. Esse foi um momento político de muito desgaste profissional e, também emocional para os docentes e demais profissionais da educação, por conta de um estado de greve da categoria. Nas falas dos professores entrevistados, que serão identificadas por P (professor), seguida do número da sequência das entrevistas. Foram observados aspectos sobre a existência ou não de EJA em sua formação inicial e continuada, as suas demandas, necessidades e os desafios por eles enfrentados. Como parte das falas se repetem em termos do seu conteúdo, apresentar-se-á algumas delas. De um modo geral, informaram a quase inexistência de política pública de formação inicial e, principalmente, continuada para professores da educação de jovens e adultos. Sobre os desafios, representados por (p, seguido pela ordem das entrevistas) apontaram o que consta na síntese que segue:

#### SÍNTESE DOS DESAFIOS

<b>P2: O desafio é o de sentir-se com competência técnica para trabalhar em EJA</b>
<b>P3: O desafio é o de saber trabalhar com as diferentes idades</b>
<b>P4: O desafio é o de atender a necessidade, o interesse do estudante da EJA</b>
<b>P5: O desafio é o de atender a necessidade, o interesse do estudante da EJA e também o engessamento da carga horária da escola e a burocracia</b>
<b>P7: O desafio é o de manter os alunos diante da infrequência na EJA</b>

Esses desafios são complexos e envolvem demandas, quais sejam:

#### NECESSIDADES PROPOSTAS PELOS DESAFIOS

<b>Oferta de formação continuada para a EJA e que atenda os desafios da docência nessa modalidade, considerando suas demandas e diversidades.</b>
<b>Considerar as especificidades da EJA na organização escolar, carga horária e a própria burocracia.</b>
<b>Efetivar diagnóstico de “perfil” dos estudantes da EJA.</b>
<b>Promover pesquisa sobre evasão, motivos e causas e monitorar os afastamentos.</b>

Sobre as suas demandas, apresenta-se a seguinte síntese:

#### SÍNTESE DAS FALAS SOBRE AS DEMANDAS

<b>P3: Não se sente preparado e tem dificuldades.</b>
<b>P4: Não sabe quem é o colega professor e aponta que não há flexibilidade na EJA quanto a regras, disciplina, horário e períodos.</b>
<b>P5: Há falta de professores e condições como laboratório e possibilidades de conhecimento fora da escola.</b>

Sobre a sua formação continuada, enunciam que:

### DEMANDAM QUE A FORMAÇÃO

<b>P2: Considere a vivência dos alunos e o que é preciso para torná-lo um cidadão melhor.</b>
<b>P3: Reveja conteúdos preparatórios.</b>
<b>P5: Aborde as funções da EJA, o público, quem são e avaliação.</b>
<b>P10: Aborde sobre o diferencial do professor de EJA, adequação do conteúdo.</b>

Diante desse processo, o quadro das necessidades, considerando outras falas significativas dos professores:

### SÍNTESE DAS DEMANDAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

<b>Atender a diversidade dos alunos da EJA</b>	“É difícil tu atender a todos, né?! [...] é diferente aqui porque daí são contrastes numa mesma sala de aula”
<b>Desenvolver uma metodologia específica para os estudantes da EJA</b>	“Tem que ser trazido pra sala de aula a vivência dele”
<b>Elaboração de Planos de Estudos que contemplem as especificidades da EJA</b>	“O que eu acho fundamental, primeiro ponto: rever a questão dos conteúdos programáticos que são trabalhados na EJA”
<b>Despertar no aluno o interesse e a vontade de aprender</b>	“Então o desafio é a gente se tornar também significativo pra eles, nessa rapidez que eles querem o estudo, e numa demanda pessoal.”
<b>Compreender e desenvolver competências para conduzir as relações interpessoais existentes em sala de aula</b>	“Mudar comportamentos e aceitar comportamentos também, pois tu vai lidar com situações que no dia a dia... tu trataria de forma mais rígida numa escola tradicional e aqui tu tem que tentar o aqui agora.”

Produzem ainda falas que nos põem a refletir sobre a necessidade de que haja um atendimento especializado na escola ou especialista que possa conduzir os estudantes para um local de atendimento. Assim, chega-se à um quadro que apresenta as demandas e necessidades para gestão pública da EJA:

### NECESSIDADES POSTAS À GESTÃO

Oferta de formação continuada para a EJA e que atenda os desafios da docência nessa modalidade, considerando suas demandas e diversidades e especificidades na organização escolar, refletindo a carga horária e reduzindo a burocracia. Essa formação precisa contemplar princípios, filosofias e processos pedagógicos (planejamentos, metodologias, avaliação) condizentes com as trajetórias da própria EJA, refletindo sobre as suas funções e finalidades. Precisa garantir, também uma ampliada de docência que possibilite ao professor à postura epistemológica investigativa, de pesquisa, ou de relação com a comunidade, como extensão ou, ainda, que caracterizem a gestão educacional, o que, integrada ao ensino, caracterizaria uma concepção complexa de docência
Melhorar condições e infraestrutura: disponibilidade de tecnologias, laboratórios na EJA; recursos materiais e financeiros para a promoção das aulas em outros espaços.
Efetivar diagnóstico de “perfil” dos estudantes da EJA.
Promover pesquisa sobre evasão, motivos, causas e monitoramento dos afastamentos.
Garantir a presença e a manutenção de professores de EJA nas escolas.
Melhorar a flexibilidade na Organização da EJA.
Fomentar às escolas que façam a elaboração de Planos de Estudos que contemplem as especificidades da EJA

Para tanto, faz-se necessário contemplar e considerar:

Investimentos
Interesses, demandas e necessidades dos professores
Periodicidade, regularidade e carga horária, considerando a disponibilidade dos professores.
Formação continuada em serviço.
Dinamismo e interação entre os professores

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber as singularidades nas práticas pedagógicas da EJA representa não acatar a naturalização do fato de vivermos numa sociedade em que tantos são afastados dos processos escolares e do acesso aos bens culturais. Logo, pensar na docência na EJA significa enfrentar a questão da exclusão social. A pesquisa que gera esse caderno de orientações aponta que contradições e tensões marcam esse processo de docência na EJA, de entendê-la como modalidade da Educação Básica, o que não significa que ela seja um anexo às demais etapas e modalidades de ensino, e nem uma ideia de adaptação ao ensino regular e das crianças, mas ao contrário, traz questionamentos que contribuem para elaborar um estatuto próprio para essa modalidade de ensino, o que implica criar também outro modo de ser docente.

Nesse sentido, os professores apontam para a importância desses espaços e tempos de formação, em que possam, sistematicamente, reunir-se com seus pares para conhecê-los, estudar, trocar experiências, questionar o proposto, discutir com os especialistas e gestores qualificando, assim, a sua formação. Pairando sobre suas falas percebe-se o quanto estão angustiados e desejando que esse movimento se realize.

O desenvolvimento de propostas curriculares diferenciadas enunciadas pelos docentes de EJA têm mais chance de aprofundamento das questões específicas que perpassam a modalidade, quando articuladas em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, nas quais as propostas pedagógicas incorporem, não apenas os conteúdos específicos dos diferentes grupos culturais das escolas, mas ainda, procurem desvelar os processos de ensino-aprendizagem não formais pelos quais esses saberes foram constituídos. Assim, faz-se necessário ouvir professores e estudantes da EJA.

Investir na EJA implica investir na educação da família, pois a consciência da importância da frequência, permanência, acompanhamento e continuidade dos estudos das crianças e adolescentes, também é promovida pelo incentivo e compreensão por parte dos pais, sejam eles jovens, adultos e idosos. Não é possível se pensar em desenvolvimento local e/ou regional sem pensar nos processos educacionais desses sujeitos, seja na direção

de que atuam diretamente nos processos produtivos econômicos da região, ou seja por sua influência na família, com suas crianças, adolescentes e jovens.

Por isso a importância de se saber quais concepções de EJA estão presentes na escola como ponto de chegada e de partida para o desenvolvimento, com qualidade e preocupação social frente à educação a ser ofertada. Assim, faz-se necessário conhecer, saber quem são os professores, o que demandam, necessitam para formá-los, constantemente. Os saberes constituídos nas práticas sociais são extremamente complexos e de difícil apreensão, sobretudo para os professores que não tiveram na sua formação inicial nenhum contato com essas questões. Decorre daí a importância da formação continuada, sobretudo de longo prazo, que abra o espaço para os professores fazerem convergir, discutir, analisar seus dilemas pedagógicos. Pensa-se ser esse tipo de formação um caminho possível para reduzir o descompasso entre a formação inicial e a prática docente na EJA.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Caderno de Orientação para Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação de Jovens e Adultos

**Número de páginas:** 30 páginas

**Ano da edição:** 2020

**ISBN:** 978-65-86105-17-9

**Endereço Eletrônico:** [Caderno de Orientação para Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação de Jovens e Adultos](#)

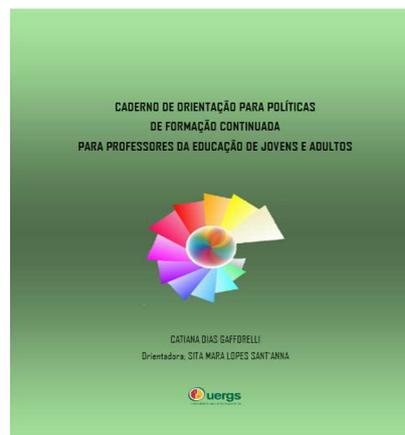
## REFERÊNCIAS

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT'ANNA, Sita Mara. Relatório de Pesquisa 2017: [Mapa da EJA no RS](#): estudos sobre a demanda em potencial pela Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

BRASIL. [Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. [Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014](#). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Inep, 2014.

LIMA, M. S. L.; COSTA, E. A. da S. [A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos](#). In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (org.). [Estágios supervisi-](#)



**nados na formação docente:** educação básica e Educação de Jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 41-68.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. [O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década](#). Fórum EJA. 2017.

SANT'ANNA, S. M. L. [Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores do Rio Grande do Sul](#). *Revista Educação, Ciência e Cultura*; UnilaSalle, v. 20, n. 2, p. 9-29, 2015.

SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, O. A.. Sentidos da prática de estágio na Educação de Jovens e Adultos. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ALFAEEJA), 5. Anais [...]*. Porto Alegre, 2018.

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos: um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14. Anais [...]*. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

SOARES, L. J. G. Currículo de formação docente para a EJA, isso é necessário? *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ALFAEEJA), 3. Anais [...]*.2016, Florianópolis: UFSC, 2016.

# **CAPÍTULO 3**

---

**E-BOOK TRAJETÓRIA FORMATIVA PARA PENSAR O  
CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: DIÁLOGOS  
NECESSÁRIOS ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Gabriel Silveira Pereira  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.3

## INTRODUÇÃO

Esta trajetória formativa, constituída e compartilhada em formato e-book, resulta da dissertação *Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no Proeja* (Pereira, 2020), produzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), com publicação no ano de 2020.

Trata-se de um produto educacional voltado a auxiliar na ambientação de docentes para a atuação no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), proporcionando o contato desses educadores com a história, a política e os princípios da educação profissional e tecnológica e com aspectos fundamentais à docência na educação de jovens e adultos.

Apresenta-se como um convite aos educadores para pensarem as suas realidades, refletirem os seus territórios e observarem os diferentes processos que compõem a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. Com isso, reitera o Proeja como um contexto de estrutura específica que requer não somente um movimento de observação de sua constituição política e pedagógica, mas também de vivência desse lugar enquanto docente.

## O PROEJA E A FORMAÇÃO INTEGRADA

O Proeja foi instituído, no âmbito federal, a partir do Decreto n.º 5.840/2006 (Brasil, 2006), e abrange cursos e programas de educação profissional voltados à formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) e à educação profissional técnica de nível médio, sendo esta última, em especial, sublinhada no estudo que deu origem a esta trajetória formativa, haja vista sua estrutura e as dimensões estabelecidas na relação com as concepções de currículo integrado e de formação humana integral, propostas pelos institutos federais.

O surgimento do Proeja vem para tentar reduzir distorções no que se refere à dualidade trabalho manual e trabalho intelectual, buscando a formação humana integral, de modo que seja possível atingir os objetivos do programa por meio da promoção de uma formação integrada, que vise a emancipação dos sujeitos. Sua oferta na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em especial no contexto dos institutos federais, marca um compromisso com a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e, ao mesmo tempo, uma nova intencionalidade à educação profissional e tecnológica (EPT).

A partir da constituição da formação integrada, por meio da articulação trabalho e educação, essa proposta “busca romper com uma histórica legitimação da divisão social pela educação com a oferta de uma formação geral para as classes dirigentes e uma formação para a produção para os trabalhadores” (Adriano; Guimarães; Rodrigues, 2010, p. 60). Assim, avalia-se a constituição e o fortalecimento do Proeja como fundamentais para o combate à exclusão social diante de todos os fatores históricos, sociais e culturais que o atravessam.

Observa-se que, como algo novo e constituído por uma série de especificidades, diante da inserção da modalidade EJA em reconhecidos contextos de educação profissional, como os institutos federais, promover um currículo que integre às especificidades dessas modalidades numa oferta diferenciada de educação constitui missão que requer estudos, alinhamentos e grandes mobilizações para a concretização, e o investimento na formação de professores mostra-se elemento indispensável diante dessa articulação.

Pensando, por exemplo, na organização curricular integrada, faz-se fundamental observar aspectos como: planejamentos integrados entre docentes; grupos de estudos, diálogos e formações; reuniões para avaliação das propostas pedagógicas em alinhamento com os objetivos institucionais e a estrutura do programa; assim como, muito especialmente, a proposição de espaços voltados ao (re)conhecimento dos territórios e das realidades locais e dos estudantes.

De acordo com Silva e Baracho (2007, p. 13):

[...] A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade.

Tendo por base as ideias das autoras, é possível dizer que a EJA se apresenta como modalidade de referência no que se refere à proposição de um currículo contextualizado, que aproxime os conteúdos escolares das realidades dos estudantes. Dessa forma, a proposição de um currículo integrado que atenda essas exigências é fundamental, visto que, com vistas a legitimar os saberes dos jovens e adultos, é preciso que se valorize os seus conhecimentos prévios, por meio da promoção de currículos que aproximem os conteúdos escolares às práticas sociais dos sujeitos (Carbonell, 2012).

De modo a conduzir práticas que estejam alinhadas com os saberes e experiências prévias dos estudantes, é preciso que se tenha consciência da importância de aproximar os conteúdos escolares das realidades dos estudantes, afinal “Aprender só faz sentido

quando a história do sujeito é considerada ou, em outras palavras, quando as expectativas, a concepção de vida, a autoimagem e a imagem que quer dar de si aos outros estão presentes” (Carbonell, 2012, p. 55).

Compreendendo que os sujeitos da EJA já apresentam trajetórias marcadas por insucessos e por frustrações, é que se faz necessário refletir a partir de sua perspectiva como política social que “o papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável” (Mészáros, 2008, p. 79).

Destaca-se que, ao pensarmos na docência no Proeja e na organização de propostas político-pedagógicas orientadas pelo currículo integrado dessa modalidade, faz-se imprescindível considerar o desenvolvimento de uma “[...] abordagem curricular capaz de integrar conteúdos de formação geral de nível médio e conteúdos de um campo de educação profissional específico, assegurando, ainda, a particularidade da Educação de Jovens e Adultos” (Silva, 2013, p. 225-226).

Em relação à EJA, há de se salientar, ainda, que a existência de projetos e do próprio Programa não garante o reconhecimento das especificidades dessa modalidade, que, segundo Sant’Anna (2009), deve levar em consideração: a dimensão política da EJA e de suas relações com a história, os diferentes tempos de aprendizagens dos estudantes, a observação às relações entre aprendizagem individual e aprendizagem coletiva, a constituição de avaliações apropriadas e em períodos adequados e o respeito às experiências vividas pelos educandos. Assim, promover formações com ênfase para essa modalidade em um espaço consolidado de educação profissional como o dos institutos federais mostra-se um imperativo, e esse produto educacional surge ao encontro dessa necessidade.

## **UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA, EM MODELO E-BOOK, COMO PRODUTO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROEJA**

Considerando o contexto apresentado, as reflexões produzidas e os diferentes processos acadêmicos e profissionais que deram origem a essa ideia, surge, então, o e-book *Trajetória Formativa para pensar o currículo integrado do Proeja: diálogos necessários entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos*.

O livro digital organiza e reúne construções teóricas e conceituais relativas às modalidades centrais ao Proeja (educação profissional e educação de jovens e adultos, em especial) e dimensões curriculares orientadoras em diálogo com a concepção de currículo

integrado, além de exercícios, perguntas reflexivas, sugestões de leituras e outros materiais complementares, organizados em sete unidades principais:

- 1) A Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais: alguns elementos para a reflexão;
- 2) A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas especificidades: alguns elementos para a reflexão;
- 3) Conhecendo a proposta do Proeja;
- 4) Refletindo sobre as especificidades da EJA no contexto do Proeja;
- 5) Apontamentos sobre o currículo integrado;
- 6) A prática docente no Proeja: entre avaliações, metodologias e projetos;
- 7) O currículo integrado do Proeja: diálogos necessários entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

A trajetória também se materializa como possibilidade para orientar a proposição de temáticas centrais a serem discutidas durante propostas de formação inicial e continuada, como um recurso formativo de atualização, consulta e reflexão, assim como um ponto de partida quando em elaborações e atualizações de projetos pedagógicos de cursos do programa e nos movimentos de valorização e defesa do currículo integrado.

A partir da reflexão sobre quem é o sujeito da EJA, permite-se colocar em destaque a necessidade de compreender esse público por meio das suas especificidades no atual contexto, de modo que “pensar no ser **jovem** ou **adulto** hoje é considerá-lo e compreendê-lo, em sua incompletude, pois deve refazer-se e adaptar-se criticamente a cada novo desafio, dentro do contexto sócio-histórico e cultural no qual está inserido” (Stramare; Sant'Anna, 2001, p. 10, grifos dos autores).

Pensando em formação integral e relacionando essa concepção ao mundo trabalho, faz-se necessário destacar que essa formação não desconsidera a existência de um mercado de trabalho, mas, pelo contrário, propõe reflexões de modo que os sujeitos passem a enxergá-lo de forma crítica. Afinal, “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (Saviani, 2007, p. 160).

Busca-se elucidar, portanto, que, dentro do Proeja, as especificidades dos sujeitos da EJA precisam estar definidas logo nos primeiros momentos referentes às criações de cursos, visto que ao ofertar um curso é imprescindível que não se pense apenas no acesso do

público, mas em sua permanência durante toda a trajetória formativa, visto que as portas do direito social universal à educação básica não podem fechar-se novamente.

## PARA SEGUIRMOS CONVERSANDO

A partir dessa trajetória formativa, a qual poderá ser ampliada e trilhada de diferentes formas considerando os processos de aprendizagem vivenciados por cada educador, espera-se instigar os professores a refletirem e localizarem outros espaços e referenciais sobre o currículo integrado do Proeja, buscando reconhecer os desafios e as potencialidades da atuação com estudantes jovens e adultos, sempre considerando os contextos nos quais estão inseridos.

Para além disso, ratifica-se a possibilidade de esse material oportunizar reflexões e propor que cada docente defina suas trajetórias formativas, seja pelas perguntas reflexivas, como pela disponibilização de materiais complementares. Destaca-se, também, o convite que se faz à reflexão permanente sobre os contextos de atuação, com vistas a (re)conhecer as especificidades dos estudantes com quem se atua e, a partir disso, pensar em práticas pedagógicas ancoradas às diferentes realidades.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Trajetória Formativa para pensar o currículo integrado do Proeja: diálogos necessários entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos

**Tipo do Produto:** E-book

**Número de Páginas:** 42

**Ano da Edição:** 2020

**ISBN:** 978-65-86105-04-9

**Veiculação:** Produto de livre veiculação em formato digital

**Alcance:** Produto direcionado a todas as Coordenações de Cursos Proeja do Estado do Rio Grande do Sul (IFRS, Ifsul e IFFar) e a professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

**Endereço Eletrônico (Link):** [Trajetória Formativa](#)

Endereço Eletrônico (QR Code) e Identificação do Produto:



## REFERÊNCIAS

- ADRIANO, I. G.; GUIMARÃES, G.; RODRIGUES, M. C. N. A implantação do Proeja no IF Goiano campus Rio Verde. *In*: MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. de. **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 53-70.
- BRASIL. [Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006](#). Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 14 jul. 2006.
- CARBONELL, S. **Educação Estética na EJA: A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Telos, 2012.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PEREIRA, G. S. **Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no Proeja**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.
- SANT'ANNA, S. M. L. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, 2007.
- SILVA, A. C. R. e; BARACHO, M. das Gr. O CEFET-RN e o processo de formação de educadores para o Proeja. *In*: SILVA, A. C. R. e; BARACHO, M. das G. (org.). **Formação de educadores para o Proeja: intervir para integrar**. Natal, RN: CEFET-RN, 2007. p. 9-15.
- SILVA, M. R. da. A política de integração curricular no âmbito do Proeja – entre discursos, sujeitos e práticas. *In*: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas**

**e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 221-242.

STRAMARE, O. A.; SANT'ANNA, S. M. L. Uma retomada sobre a Educação de Jovens e Adultos. *In*: SANT'ANNA, S. M. L. (org.). **Aprendendo com Jovens e Adultos:** Revista do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Pró-Reitoria de Extensão (UFRGS). Porto Alegre: UFRGS, 2001. p. 9-19.

# **CAPÍTULO 4**

---

## **O QUE PERGUNTAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL? LIVRO-CAIXA**

Rodrigo Ademar Bender  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.4

## INTRODUÇÃO

**E**ste material constitui-se como um produto educacional desenvolvido a partir de reflexões da dissertação intitulada *Os professores da educação profissional de ensino médio: os discursos pedagógicos em circulação* (Bender, 2020), produzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/Uergs).

Para tanto, entende-se por Educação Profissional (EP), o que propõe a atual LDBEN n.º 9.394 (Brasil, 1996) que a considera como apresentado na Seção IV, Artigo 36 – Parágrafo único “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

A EP aqui é entendida, por sua ocorrência na educação básica e como tal, conforme o Artigo 36 C da LDBEN (Brasil, 1996), poderá ocorrer de forma integrada, concomitante e/ou subsequente.

A docência na educação profissional é compreendida em sua multidimensionalidade, como sempre em construção, em processo de inacabamento, em aspecto provisório (relacionado a uma lógica de incompletude) e com um processo identitário em constituição (Laffin, 2013).

## SOBRE OS CONCEITOS MOBILIZADOS NA PESQUISA

Para o entendimento dos conceitos mobilizados nesse produto, torna-se importante ressaltar que, de acordo com Freire (1996), a docência está implicada no rigor ético dos processos reflexivos, os quais têm a prática como principal inspiração e em Perrenoud (2000), docência está ligada à especialização dos professores, que devem ser capazes de decidir na incerteza e agir na urgência. Para esse autor, o conceito de docência implica ao professor possuir competências, tais como: saber dar aula, dominar o conteúdo proposto, e administrar e avaliar uma turma.

Ao refletir sobre docência, necessariamente reporta-se aos locais onde esses professores atuam, as concepções do sistema de ensino ao qual estão imersos, enfim, pensando com Charlot (2005), no que é universal ao ensino e aqui pode-se enumerar: trabalhar em uma instituição, ser remunerado para isso, possuir pares profissionais, respeitar um currículo e dar aulas para um certo número de alunos.

Portanto, no sentido universal relativo a situações de ensino, arrisca-se afirmar que características citadas no parágrafo anterior são gerais a todos que estão no fazer da docência. No entanto, na prática do cotidiano não há essa generalização, pois o fazer docente é singular a cada pessoa atuante, e cada momento pedagógico possui sua própria idiossincrasia.

Entende-se, que o discurso pedagógico (DP) circulante na escola está ligado ao ato de ensinar e possui características relativas ao seu funcionamento (Orlandi, 1983). E, como efeito de um processo histórico em nossas memórias, o DP, conforme a autora, influencia e pode inculcar saberes e ideologias, tendo as suas mediações preenchidas, de uma forma geral, pelas ideologias dominantes que o constituem e comportam. Para que esse cenário se modifique, a autora propõe que o discurso pedagógico, tipificado por ela, se abra para a presença, em seu interior, de outros tipos de discursos, como o lúdico e o polêmico. São esses os discursos, que segundo a autora, flexibilizam, tornam o DP menos autoritário.

Sob esse olhar, a escola é vista como a sede do DP (Orlandi, 1983), que converte hierarquias sociais em hierarquias escolares, como forma de legitimação e perpetuação de uma ordem social dada, numa convenção em que ela atua como um modelo/obrigatório. Portanto, o DP é considerado como um dizer institucionalizado, que se garante, se origina e tende, calcado numa forma intencional dada, a perpetuar concepções, valores etc., aceitos nesse espaço, em que se constitui a própria escola. O imaginário social sobre a instituição escola, o efeito da história na memória dos professores e professoras falam, circulam em seu DP (Sant'Anna, 2009).

Com isso, considera-se que o trabalho docente pertencente à educação profissional é dotado de particularidades e questões que lhe são próprios. Que vai desde a própria concepção de educação profissional presente na educação brasileira que discute o utilitarismo dessa formação, num embate calcado na dualidade trabalho manual versus trabalho intelectual, até a questão, de o docente atuar como formador de mão-de-obra para os interesses do capital e da lógica de mercado.

Outro fato a auferir é a crítica feita de que a educação profissional e seus docentes, por atuarem em áreas de predominância do fazer técnico, assumam posições não dotadas de crítica e de posicionamento político. Porém, como em educação nada é feito de caráter neutro, posições como as citadas anteriormente, acríicas e apolíticas, sim, possuem uma intencionalidade, a de corroborar com o sistema que está posto ao momento.

O modo como os professores da educação profissional fazem a escolha do que trabalhar em sala de aula, a intencionalidade a ser dada, os seus discursos e os objetivos

de aprendizagem a serem alcançados, revelam as suas aproximações relativas aos saberes pertencentes ao mundo do trabalho e a ideologia que os permeia.

Portanto, a educação profissional é um campo amplo, diversificado, complexo, principalmente porque é um campo ao qual estão intimamente relacionados, determinando-se mutuamente por ela e por meio dela, homens, mulheres, jovens, adultos e idosos, e, parafraseando Freire, que a buscam para se desenvolverem enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade que tem na escolaridade formal uma das suas formas de inserção social.

Pensa-se ao terreno da ética, em específico a esse produto educacional, como um espaço da reflexão que se define como um pensar crítico, sistemático, sobre a presença dos valores na ação humana, em que esses valores não devam ser vistos como significações estáticas, relacionados a algo absoluto, imutável, pois na própria história das civilizações se pode perceber a presença de valores em mutação e, o que vale registrar é que nunca se deixa de verificar, qualquer que seja a cultura, a presença de valores, na medida em que qualquer interferência do homem na realidade se dá na perspectiva de conferir um significado a essa realidade.

## **REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA**

Para tanto, os resultados dessa pesquisa demonstraram que, o que está em circulação no DP é frágil, e se evidencia na forma de discursos pedagógicos distintos, que orbitam e contribuem, para um DP que se constitui hibridamente. Citando-se que os discursos circulantes vão desde discursos de viés mais progressista e de caráter emancipatório, a discursos de características pedagógicas tradicionais e tecnicistas.

Portanto, se os discursos em circulação emergentes por meio do processo analítico da pesquisa pertencem a discursos pedagógicos distintos, então, numa produção de uma política de formação docente, eles precisam ser problematizados.

Ao se constatar que há discursos em circulação que são mais progressistas e que podem ser reforçados para que insurjam e ocupem um outro lugar nessas redes de significação dos professores, para isso, eles precisam ser potencializados, refletidos e, questionamentos sobre eles são necessários, para que ocupem maior regularidade, num maior número de ocorrências discursivas no espaço escolar. Como também, há discursos em circulação que são tecnicistas que também necessitam ser refletidos, problematizados e percebidos em seus condicionantes sócio-políticos.

Com isso, para se pensar uma formação continuada de professores na escola, problematizar esses dois movimentos é necessário, e além disso, é preciso ouvir os professores, em seus anseios formativos, para que não se perca de forma alguma, os questionamentos que deles derivam.

Em relação ao campo das memórias, demonstradas nos discursos docentes pertencentes ao âmbito da pesquisa, verificou-se na pesquisa que há a predominância daquelas ligadas a memórias históricas e institucionais, como se observa:

- Que sujeitos estão habilitados e autorizados a exercer a docência na EP, pois, historicamente, em suas memórias há um perfil associado;
- Que existe um perfil constituído historicamente associado ao aluno da EP;
- Que há uma precariedade associada à comunicação e aos meios tecnológicos necessários, devido ao contexto da pandemia;
- Que há uma tradição nos processos avaliativos dos alunos, e que talvez deva ser questionada;
- Que pedagogias voltadas à tendência liberal tecnicista possuem voz e vez;
- Que as escolas técnicas possuíam um padrão físico em seus prédios e equipamentos, no entanto, este vem se deteriorando às custas de políticas públicas mal direcionadas;
- Que a EP, em um de seus objetivos, deva ser preparatória em termos de competências voltadas para as necessidades do mercado de trabalho;
- Que a EP funcione como forma de reparação social, calcada na lógica da qualificação profissional e que conseqüentemente levará à melhores condições de vida;
- Que a escola como instituição, é considerada sob o ponto de vista ideológico, um aparelho do Estado, e que em seus espaços o seu discurso em circulação é legítimo e ao mesmo tempo, legitimado;
- Que há em seus espaços reproduções de relações de hierarquia e poder.

Dada a importância aos achados da pesquisa, como possibilidades a serem pautadas na formação continuada docente, o que justifica, dessa forma, a proposta de o produto educacional constituir-se por meio de um livro-caixa a ser usado como ferramenta de apoio, voltada à formação docente na EP.

O que se propõe ao constituir esse livro-caixa é que ele venha a servir como ferramenta de apoio nos processos formativos docentes voltados à EP, como um guia que instigará o docente para refletir sobre:

- Docência;
- Educação profissional;
- Formação docente;
- Conexões possíveis ao seu fazer docente;
- Práticas pedagógicas para a educação profissional;
- Equilíbrio e fortalecimento da relação aluno e professor;
- Sujeitos da educação profissional e suas especificidades.

## **SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL**

O livro-caixa é intitulado *O que perguntam os professores da Educação Profissional?*, fazendo alusão a essas concepções. É composto por cem cartas, visando a interatividade e o diálogo entre os seus usuários. Por esse motivo, algumas contêm perguntas, excertos de referenciais e ainda, linhas para que os(as) docentes preencham com perguntas ou afirmações que considerarem importantes, no momento da realização de sua formação.

As perguntas, as afirmações e os espaços para questionamentos que compõem o livro-caixa foram pensados para a sua utilização em ambiente formativo de professores da educação profissional. Boa parte das perguntas são baseadas em questionamentos feitos pelos próprios professores, que participaram da pesquisa.

## **FICHA TÉCNICA**

**Título:** O que perguntam os professores da Educação Profissional?

**Número de cartas:** 100

**Ano da edição:** 1 ed. (2020)

**Formato:** Em meio digital

**Endereço Eletrônico:** [O que perguntam os professores da Educação Profissional?](#)



## REFERÊNCIAS

- BENDER, R. A. **Os Professores da Educação Profissional de Ensino Médio: Os Discursos Pedagógicos em Circulação**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento: As formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANT'ANNA, S. M. L. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

# **CAPÍTULO 5**

---

## **ORIENTAÇÕES SOBRE A RESOLUÇÃO CEED 343/2018 PARA O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL**

Veridiana Oliveira da Silva  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.5

## INTRODUÇÃO

O e-book interativo constitui-se como um produto educacional elaborado em 2021, a partir de reflexões dos achados na dissertação *Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul: percepções de gestores e professores do Litoral Norte sobre as orientações da Resolução CEEEd 343/2018* (Silva, 2021), produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional – PPGED da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

Contribui com a educação de jovens e adultos regional, apresentando, de forma sistematizada, alguns aspectos da Resolução 343/18, de forma interativa e também, proporcionando um convite ao diálogo com outros documentos normativos e legais de importância à EJA e que, por vezes, pouco circulam nos ambientes escolares. O e-book contém sugestões de leituras, estudos e acessos a materiais, vídeos, links de interesse à docentes e gestores da área da educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul. O material é destinado a apoiar docentes e gestores da educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul.

Esse produto educacional serve para informar, dialogar, fomentar conhecimentos sobre a educação de jovens e adultos (EJA), chamando a atenção de alguns aspectos que têm destaque na Resolução 343/2018. Para a sociedade, o produto educacional traz benefícios e vantagens, de modo geral, a acrescentar como forma de acesso ao conhecimento aplicado à realidade, para o fortalecimento da educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul.

O e-book é constituído por títulos que contém perguntas e nesse sentido, com inspiração em Freire (1998, p. 88), estimulando a “curiosidade”, fazendo vinculação a excertos desse texto que se ocupa em trazer-lhes orientações sobre o funcionamento da EJA na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Durante a leitura, pode-se observar que ele dialoga com as legislações e documentos, fornecendo também, dicas de vídeos, acessos a textos ou materiais de interesse da EJA. Alguns desses títulos serão sistematizados a seguir.

### DO QUE TRATA A RESOLUÇÃO CEEED 343/2018?

A [Resolução 343/18](#) foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em abril de 2018 e “trata da consolidação de normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Sistema Estadual de Ensino. Define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna”.

## QUAL A IDADE DE INGRESSO NA EJA NO RIO GRANDE DO SUL?

Embora a Resolução 343/2018 apontasse que as matrículas na educação básica de EJA deveriam ocorrer aos 18 anos de idade, o que ocorreu nos anos de 2020 e 2021, por conta dos efeitos da Emenda Constitucional 59/2009 que define o direito a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, a Resolução do CEEEd (RS) 362, aprovada em 27 de outubro de 2021, retoma a idade de ingresso na educação básica de EJA, aos 15 anos.

O argumento é o de que a [Resolução 362/2021](#)<sup>1</sup> vem incluir a possibilidade legal de oportunizar aos estudantes a conclusão da educação básica por meio da EJA, então, a partir da data da publicação 03 de novembro de 2021, a matrícula da EJA no ensino fundamental e médio, no Rio Grande do Sul, é aos 15 anos.

## O QUE SÃO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS?

No decorrer do e-book são apresentadas as trajetórias criativas, que são estratégias que objetivam organizar ações educativas abertas, adaptáveis, contemporâneas, tendo em vista a superação de entraves que impedem a regularidade da sequência escolar de jovens de 15 a 17 anos. Iniciativas como essas auxiliam no desenvolvimento do aluno e reforçam o gosto pelos estudos.

De acordo com MEC (Brasil, 2014, p. 1):

[...] temos a expectativa de que os professores dos jovens estudantes retidos no Ensino Fundamental sejam instigados pela presente proposta, e decidam testá-la e avaliá-la como prática aberta a ser compartilhada na escola, na rede escolar e a partir das mesmas. As sugestões de atividades aqui apresentadas têm caráter ilustrativo, ou inspirador, podendo ser livremente utilizadas. Elas enfatizam a organização e a vivência de um ambiente pedagógico revitalizado, capaz de favorecer a realização de atividades que propõem desenvolver a AUTORIA, a CRIAÇÃO, o PROTAGONISMO e a AUTONOMIA.

No contexto das trajetórias criativas, os quatro conceitos são assim entendidos (Brasil, 2014):

- **Autoria:** qualidade relacionada à condição dos parceiros corresponsáveis por criar algo que passa a integrar a proposta educativa ou que é produto de sua implementação.
- **Criação:** ação de produzir, inventar ou recriar algo que passa a integrar a configuração da proposta, ou que é produto de sua implementação, tal como uma estratégia de ação, uma solução operacional, um texto etc.

<sup>1</sup> Assista ao vídeo Sessão Plenária do Conselho Estadual De Educação que aprovou a resolução 362/2021.

- Protagonismo: atuação de um ou mais parceiros ao intervir no contexto social com a finalidade de encaminhar a solução de um desafio, conflito ou problema.
- Autonomia: capacidade de auto-organização de um parceiro, de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e interdependências na relação das trocas que estabelece com o meio.

Assim como esses componentes constituem elementos de uma trajetória, conforme ilustrado a seguir.

Figura 1 – Trajetórias Criativas



Fonte: Brasil (2014).

## Primeiras normativas que trazem informações importantes à EJA

- [A EJA como modalidade de ensino da Educação Básica – LDB 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional](#)
- [Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA: Parecer 11/00 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos](#)
- [Resolução 01/2000 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos](#)

- [Diretrizes Operacionais da EJA: Parecer: 06/2020 Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos \(EJA\) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\), e outras legislações relativas a modalidade](#)
- [Resolução 340/18. Define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino](#)
- [Parecer CEEEd 774/99. \(RS-Estado\)A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. A Educação de Jovens e Adultos](#)
- [Resolução CEEEd 250/99 Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens eAdultos no Sistema Estadual de Ensino](#)
- Resolução

### **Dissertações do PPGED-MP vinculados à EJA**

- BENDER, Rodrigo Ademar. [Os professores da educação profissional de ensino médio](#): o discurso pedagógico em circulação. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020.
- DOTTA, Carla Salaibb. [As vozes dos egressos da EJA no ensino superior](#): as cartas pedagógicas como espaço de diálogo. (Projeto de qualificação de Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020.
- GAFFORELLI, Catiana. [Os sentidos da docência nos dizeres dos professores da Educação de Jovens e Adultos em Osório](#). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020.
- PEREIRA, Gabriel Silveira. [Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no Proeja](#). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020.
- SANTOS, Alexsandro Cardoso dos. [A função institucional do NEEJA prisional Novos Ventos da Penitenciária Modulada de Osório \(RS\) no processo de normatização de indivíduos apenados para o convívio social em liberdade](#). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020.
- SILVA, Veridiana Oliveira da. [Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul](#): percepções de gestores e professores do litoral norte sobre as orientações da

resolução CEED 343/2018. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020.

- TIMM, Camila. [O leitor da Educação de Jovens e Adultos](#): a construção de novos sentidos para as suas leituras de vida. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020.

## REFLEXÕES FINAIS

Espera-se que com esta apresentação do e-book de orientações da Resolução CEED 343/2018 tenha lhe instigado a refletir e conhecer o e-book original e buscar reconhecer os desafios e as potencialidades da atuação com estudantes jovens e adultos, sempre considerando os contextos nos quais estão inseridos.

Ademais, manifesta-se o entendimento a respeito da relevância de que se possa refletir constantemente sobre os contextos de atuação na EJA, com vistas a (re)conhecer as especificidades dos estudantes com os quais se atua para que se possa pensar em práticas pedagógicas mais próximas do que vem a ser a EJA.

## FICHA TÉCNICA

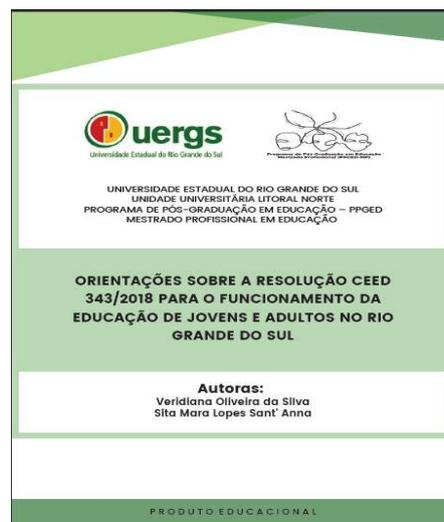
**Título:** Orientações sobre a Resolução CEEd 343/2018 para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul

**Número de páginas:** 54 páginas

**Ano da edição:** 1 ed. (2021)

**Formato:** Meio digital

**Endereço Eletrônico:** [Orientações sobre a resolução CEED 343/2018 para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande Do Sul](#)



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Trajetórias Criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 1: proposta / [organizadores, Ítalo Modesto Dutra *et al.*]. Brasília, Ministério da Educação, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 343**, de 11 de abril de 2018. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 362**, de 3 de novembro de 2021. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2021.

SILVA, V. O. da. [Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul](#): percepções de gestores e professores do litoral norte sobre as orientações da resolução CEED 343/2018. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2021.

# **CAPÍTULO 6**

---

**E-BOOK: O SURFE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?  
TEMÁTICAS PARA O ESTUDO DA PRÁTICA  
CORPORAL DO SURFE EM AULAS DA EFE, A PARTIR  
DO LITORAL NORTE GAÚCHO**

Felipe Ferreira

Leandro Forell

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.6

## INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste capítulo é apresentar o produto educacional e-book intitulado *O surfe na educação física escolar? Temáticas para o estudo da prática corporal do surfe em aulas de EFE* (Ferreira, 2022a), que foi construído a partir dos estranhamentos e das informações produzidas em uma pesquisa qualitativa realizada ao longo dos difíceis anos de 2021 e 2022, junto aos colegas docentes de Educação Física Escolar (EFE) e que atuam em diferentes escolas e contextos de oito municípios da Região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

O resultado desta pesquisa está registrado sob a forma de uma dissertação de mestrado sob o título *Surfe na Escola? Percepções docentes acerca do surfe em aulas de Educação Física Escolar* (Ferreira, 2022b). E, a partir da construção desta, foi possível conhecer de forma um pouco mais profunda as percepções dos docentes desse componente curricular sobre o ensino do surfe em aulas de Educação Física Escolar da região.

Foi a partir da experiência pessoal do pesquisador com surfe e com a docência de EFE em escolas públicas de educação básica que surge a constatação da ausência, num primeiro momento empírica, dessa prática em aulas nas escolas da região, em cursos de formação ou em formações pedagógicas continuadas da área de EFE, resultando, assim, no interesse em investigar de forma mais aprofundada e científica as possibilidades de uso dessa prática como objeto de estudo em aulas de EFE nas escolas da região.

O e-book aqui apresentado foi confeccionado para ser utilizado como um material paradidático, por docentes da EFE que tenham interesse em apresentar o surfe aos seus alunos essa prática corporal comum às localidades litorâneas do Brasil. Materiais paradidáticos podem ser muito diversos, como fotografias, filmes, livros de diferentes gêneros literários, entre outras muitas possibilidades e pode ser utilizado como material paralelo ou alternativo aos materiais didáticos já presentes nas escolas (Menezes, 2001).

O e-book traz informações baseadas na realidade local e nas especificidades da região do Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul, e seus capítulos discutem e apresentam dados e informações importantes sobre o surfe, como sua introdução no país, as diferentes relações dessa prática com outras como por exemplo a pesca artesanal, segurança aquática, os equipamentos necessários, as relações e impactos ao meio ambiente costeiro, as diferentes formas de apropriação e apresentação do surfe sob as perspectivas do lazer e do esporte de competição, além de diferentes outras temáticas e da apresentação dos principais picos de surfe dos diferentes municípios que compõem a região da pesquisa.

Ao longo deste capítulo, iremos apresentar e tecer relações entre as informações produzidas na dissertação e as diferentes temáticas apresentadas no e-book, que visam aliar conhecimentos acerca do surfe na realidade local de atuação dos docentes aos conhecimentos e informações consolidadas a partir da pesquisa acima referida.

## **AS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O SURFE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS REALIDADES LOCAIS DE ATUAÇÃO DOCENTE**

De forma geral as percepções dos docentes participantes da pesquisa apontam para uma compreensão de que o surfe é uma prática existente nas localidades onde atuam profissionalmente, sendo possível observar praticantes à beira mar aos finais de semana e feriados prolongados, mas principalmente durante o verão.

Isso se deve ao fato de que a região Sul do Brasil possui um dos climas mais frios do país durante o período do outono e inverno, reduzindo de forma significativa a circulação de pessoas nas localidades litorâneas durante esse período do ano, favorecendo o turismo sazonal de verão, característica importantíssima econômica e socialmente para o turismo local (Schossler, 2017).

O que destacam os docentes é que de forma geral, esses praticantes observados são adultos, e que crianças ou jovens em idade escolar são vistos com menos frequência. Também em suas escolas, entre os diálogos com os estudantes, percebem que são poucos aqueles estudantes que relatam já ter tido, ou terem uma experiência regular com a prática do surfe.

Para compreender essa percepção dos docentes, buscamos o estudo de Stoppa, Trigo e Isayama (2017), que apresenta dados importantes, para compreender e refletir sobre esse baixo número de estudantes que possuem contato com o surfe, e é necessário pontuar que, de forma geral, “na infância, a vivência, via de regra, é realizada com o acompanhamento de uma pessoa, geralmente adulta, da família [...]” (p. 151).

Aliando esses dados ao fato de que o período do verão é o mais próspero economicamente para os pais ou responsáveis desses estudantes, a presença destes fica reduzida ou mesmo inviabilizada em muitos casos, pois a carga horária de trabalho na região nesse período excede em muito a do período do inverno, sendo os finais de semana os momentos que mais exigem dos trabalhadores locais.

Por outro lado, o surfe vem crescendo de forma significativa no Brasil, e é uma prática que se apresenta como uma opção de atividade física para os residentes das localidades litorâneas. A explosão de vitórias de brasileiros no circuito mundial de surfe

nos últimos anos, chamou atenção da mídia esportiva nacional, que inseriu o surfe com mais frequência em suas programações, aumentando sua exposição de forma significativa em diversos meios de comunicação (Zeni; Brasil, 2021).

Outro fato importante para o crescimento e popularização dessa prática foi a sua inclusão no Programa dos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020/2021, momento em que os olhos do mundo inteiro foram direcionados tanto para o skate quanto para o surfe, que foram apresentados como modalidades “jovens” e “radicais” que visavam chamar atenção desse público para as Olimpíadas.

Alguns docentes da pesquisa relataram ter apresentado o surfe como conteúdo em suas aulas durante o período pandêmico, pois a impossibilidade de realizar atividades práticas auxiliou no encorajamento para abordar essa temática, que se fosse realizada em outro momento, seriam cobrados por parte dos estudantes para que houvesse uma vivência ou experimentação deste no mar, o que traz inseguranças e receios, que partem tanto da ausência ou insuficiência na formação inicial ou continuada acerca do ensino dessas práticas.

Aliado a isso, também foi importante para o debate proposto na pesquisa a inclusão da *Unidade Temática das Práticas Corporais de Aventura na Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017), que traz para os docentes de EFE um desafio de incluir em sua prática pedagógica atividades que não eram tão comuns ao cotidiano das aulas de EFE até um passado recente (Paixão, 2018).

Tomamos o surfe como objeto de estudo dessa pesquisa, baseados nas concepções pedagógicas de Freire (1996), por compreendermos que a partir do estudo e vivência dessa prática corporal significativa na realidade local, temos a possibilidade de oferecer momentos em que os estudantes podem refletir a partir de diferentes perspectivas sobre a sua relação com a comunidade em que vivem, com a sua realidade local acerca de temáticas importantes como a conservação do meio ambiente e segurança aquática, por exemplo.

Assumir que, ao longo das aulas de EFE, há espaço para “[...] estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos[...].” (Freire, 1996, p. 15) é um passo importante para a construção de uma EFE que apresente comprometimento pedagógico de forma crítica dentro da sua comunidade escolar.

De uma forma geral, os docentes perceberam a ideia de uma inclusão/utilização do surfe como objeto de estudo nas aulas de forma positiva, e ao longo do trabalho outras percepções como a dificuldade em acessar os materiais necessários e a logística envolvida

em atividades que visem saídas da escola para um momento de fruição do surfe no mar especificamente apareceram a foram discutidas mais profunda.

Desse modo, escolhemos o formato e-book para o produto educacional devido à sua circulação facilitada entre os docentes da região, e entendemos que a partir dele poderíamos ampliar o diálogo com os conhecimentos locais acerca da prática corporal do surfe, a partir de diferentes temáticas que podem ser utilizadas por docentes, tanto como textos paralelos em suas aulas, quanto como base para suas próprias reflexões e adequações à sua realidade local.

## **APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E-BOOK SURFE NA EFE**

Nessa primeira edição, nosso objetivo principal foi o de apresentar aos docentes temáticas relacionadas ao surfe, tanto de uma forma mais geral, a partir de uma contextualização histórica de suas primeiras aparições no mundo moderno, quanto de forma mais específica e adequada à realidade da região, apresentando locais tradicionais de prática e características específicas de cada um desses lugares.

Também foram adicionados textos que apresentam os diferentes materiais utilizados na construção de pranchas, os materiais de segurança necessários para uma prática não tão arriscada, reflexões sobre um conflito histórico entre surfe e pesca, e que já foi tema de outras investigações (Kuerten, 2008), além de reflexões sobre as relações do surfe com o meio ambiente e os novos caminhos do surfe em futuro próximo, com a chegada da tecnologia das piscinas de ondas.

Buscamos, de uma forma mais informal, apresentar elementos textuais aliados a imagens que ilustram as informações apresentadas em cada seção, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Elementos textuais aliados a imagens

19

É comum encontrar surfistas caminhando à beira da praia, encontrando os melhores "picos" para surfar, afinal como nosso mar é aberto e com fundo de areia, a formação das ondas depende muito das condições de cada dia já que a areia se move mudando as "bancadas" de lugar com frequência.

São poucos os lugares específicos que proporcionam condições mais regulares para o surfe no estado, a cidade de Torres por exemplo, é a única praia do estado que possui costões de pedra à beira mar, proporcionando locais em que as bancadas podem fixar-se por períodos mais longos e também proteção dos ventos costeiros que influenciam diretamente a qualidade das ondas.



Surfistas no costão. Praia da Cal, Torres - RS.  
Fonte: <https://gauchash.riobhs.com.br/comoordenarmentelveria-noticia/2020/02/os-melhores-picos-de-surfe-do-litoral-norte>

Ao longo do litoral, é possível encontrar outros locais que modificam as longas praias gaúchas que são naturalmente mais retilíneas, são bocas de rio, com barras construídas para saídas de embarcações que também são boas opções para quem busca condições um pouco melhores.

A barra de Imbé, que faz divisa entre este município e Tramandal, é um bom exemplo, bem como a boca do Rio Mampituba, que faz a divisa do estado entre Torres - RS e Passo de Torres - SC.

20



Barra de Imbé - RS. Fonte: <https://viagenscaminitos.com>



Torres (esquerda) e Passo de Torres (direita). Fonte: [ponto\\_turistico.praia-dos-molhes](https://ponto_turistico.praia-dos-molhes.com.br/)

Contudo, é próximo aos pilares das plataformas de pesca espalhadas ao longo do litoral norte que pode-se dizer que os surfistas mais se agrupam. Especificamente em Xangri-lá, Tramandal e Cidreira é comum observar surfistas ocupando os dois lados das plataformas em dias bons para aproveitar as bancadas geradas a partir do acúmulo de areia próximo às construções.

Em matéria de [GZH](#) de 2020, foram identificados "os melhores picos de surfe do Litoral Norte", sendo que as plataformas ficaram entre os mais comentados entre os surfistas entrevistados pela reportagem.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Entendemos que, a partir dessas temáticas, os docentes podem iniciar o trabalho com surfe a partir de informações atualizadas e em consonância com a sua realidade local de atuação. Para citar uma situação importante, no livro, analisamos a geografia peculiar do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, que oferece elementos diferentes em relação ao restante do litoral do país, como, por exemplo, o fato de não haver enseadas que protejam os surfistas das ondulações grandes ou facilitando sua entrada no mar a partir de correntes que se formam nos costões de pedra, exigindo do surfista gaúcho outros níveis de atenção e de condicionamento físico para entrar no mar, por exemplo.

Para a segunda edição desse material, a intenção dos autores é, além de revisitar os conteúdos apresentados, também, incluir sugestões de atividades baseadas em práticas concretizadas em escolas públicas da região, seja por iniciativa de docentes das localidades ou de parcerias com escolas e associações que oferecem aulas de surfe para crianças em idade escolar.

A partir dos conhecimentos consolidados a partir da escrita do livro, está sendo implementado no ano letivo de 2023 um projeto de reciclagem e construção de pranchas de surfe com garrafas PET, que foram recolhidas pelos estudantes ao longo do ano letivo em projeto iniciado na Semana do Meio Ambiente na EMEF Bento Gonçalves, onde leciona um dos autores deste capítulo.

Figura 2 – Projeto Prancha Ecológica



Também pode vir de projetos menores (mas não pequenos) como o do Instituto [EcoGaropaba](#), liderado pelo surfista gaúcho Jairo Lumertz e sua esposa Carolina Scorsin, que recolhem garrafas PET entre outros materiais recicláveis para construir pranchas ecologicamente corretas e que podem ser utilizadas para a prática de Surfe ou Stand Up Paddle, a dupla também promove palestras pelo Brasil ensinando outras pessoas a construir suas próprias pranchas de PET, ajudando assim na redução deste tipo de plástico no Meio Ambiente.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A Figura 2 apresenta o projeto que baseou a atividade incluída na prática pedagógica deste autor, e que muito contribui para a educação ambiental no Brasil inteiro, ofertando palestras e ensinando o processo de construção de pranchas recicladas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este capítulo, mas não a discussão, salientamos a importância da construção de produtos educacionais a partir das pesquisas construídas na universidade pública, pois sua contribuição é uma excelente forma de retorno para a comunidade escolar dos conhecimentos construídos a partir das investigações científicas financiadas com recursos públicos.

Entende-se aqui que esse produto educacional foi construído como um elemento inicial na construção do conhecimento acerca do surfe no Litoral Norte Gaúcho e de sua tematização em aulas de Educação Física Escolar nessa região. Nos colocamos à disposição de todos(as) aqueles(as) que tenham interesse em contribuir com novas temáticas ou com experiências pessoais e de docência relacionados a essa prática na região, e que uma segunda edição está em vista aliada também à construção de cursos de extensão e formação continuada para estudantes de graduação e professores que já estejam lecionando nas escolas públicas da região.

Convidamos também para que acessem a dissertação, o e-book e outros trabalhos produzidos a partir da construção e conclusão desta pesquisa, pois entendemos que é a partir da divulgação e pluralização dos conhecimentos sobre as docências em seus mais diferentes níveis e áreas de conhecimento que poderemos construir uma Educação mais forte, crítica e comprometida com a sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. [Base Nacional Comum Curricular](#). Brasília, DF: 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERREIRA, F. [O surfe na educação física escolar?: temáticas para o estudo da prática corporal do surfe em aulas de EFE](#). Produto Educacional – E-Book, ISBN: 978-65-00-83826-8. Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022a.
- FERREIRA, F. [Surfe na escola?: percepções docentes acerca do surfe em aulas de Educação Física Escolar](#). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022b.
- KUERTEN, I. S. [Conflitos de uso e ocupação na praia de Cidreira, Litoral Norte \(RS\): o caso pesca e surf](#). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.
- MENEZES, E. T. de. [Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil](#). São Paulo: Midiamix, 2001.
- PAIXÃO, J. A. da. [O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar](#). **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 170-182, 2017.
- SCHOSSLER, C. [Patrimônio Balneário: a cultura do veraneio no Rio Grande do Sul e no Uruguai](#). IPHAN. 2017.
- STOPPA, E. A.; TRIGO, L. G. G.; ISAYAMA, H. F. [O lazer do brasileiro no período de férias: representações e concretizações das atividades turísticas](#). **Caderno Virtual de Turismo**, v. 17, n. 1, p. 138-154, 2017.
- ZENI, A.; BRASIL, V. Z. O surfe enquanto esporte contemporâneo: do “lifestyle” aos jogos olímpicos. In: SILVA, B. A. T. da; PALMEIRA, M. V. (org.). **Surf Contemporâneo: base científica por trás das ondas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 37-65.

# **CAPÍTULO 7**

---

## **ENTRE TRILHAS, BERGAMOTEIRAS E CARTAS: A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES**

Pablo Silveira  
Viviane Maciel Machado Maurenre  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.7

## INTRODUÇÃO

O mestrado profissional em educação tem um papel importante como caminho formativo no contexto da pós-graduação brasileira, pois ele busca aproximar a academia, a pesquisa acadêmica, ao “cotidiano escolar”. Nesse sentido, tanto a pesquisa, como seu resultado – concretizado no trabalho de conclusão do curso – acabam se voltando para analisar de forma mais prática e objetiva a realidade. No mestrado profissional de educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), as pesquisas resultam em dois objetos: a dissertação e o produto educacional.

As dissertações, por vezes, por seu caráter técnico, seu rigor metodológico, acabam sendo objetos “consumidos” com mais intensidade apenas no ambiente da pesquisa, mesmo as desenvolvidas no âmbito de um mestrado profissional. Já o produto, com seu viés prático, tende a ter uma maior inserção nos ambientes de diálogo fora da universidade. Com isso percebe-se dois movimentos importantes. O primeiro, a necessidade de o pesquisador observar a realidade e idealizar algo que possa desenvolver esse contexto, ou seja, aproxima universidade e, na maioria das vezes, escola. Da mesma forma, outro movimento importante é o contexto escolar perceber que a universidade é acessível, está próxima e pode tanto dar respostas quanto abrir espaço para que professores construam suas respostas participando do mundo acadêmico.

André e Princepe (2017) trazem uma reflexão importante sobre a diferenciação entre o mestrado profissional e mestrado acadêmico, fortalecendo a visão de que o primeiro tem uma relação muito próxima à atividade profissional dos mestrandos. A visão dos autores é que o mestrado profissional se caracteriza por um pesquisador que investigue a sua prática e que o trabalho final seja o resultado dessa pesquisa. Ao analisar sua realidade, identificando situações desafiadoras e que precisam ser orientadas a partir de um processo intenso de coleta de dados e aporte teórico, o pesquisador tem condições de atuar de forma mais efetiva em seu contexto, corroborando para que outros profissionais também tenham uma visão mais crítica e reflexiva sobre suas práticas profissionais.

O produto, segundo Moreira e Nardi (2009, p. 4), deve ser algo que possa ser “disseminado, analisado e utilizado por outros professores”. Portanto, os autores fortalecem a visão da pesquisa fomentar o desenvolvimento de um produto que também tenha grande aderência para quem está fora do contexto acadêmico. Ele pode ser materializado de diversas formas, desde estratégias de ensino, aplicativos ou um ambiente virtual, até textos, livros,

que possam ser implementados nos contextos educacionais formais ou não formais e assim, desenvolvê-los.

Na dissertação escrita por Pablo Silveira, acadêmico da terceira turma do Mestrado Profissional de Educação da Uergs e orientada pela professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Maciel Machado Maurente, com o título *A valorização do coletivo de pensamento na formação permanente de professores*, o problema de pesquisa estava em “Como conceber um processo de formação permanente que valorize o conhecimento do coletivo de pensamento dos docentes?”.

Essa pesquisa buscava trazer uma reflexão crítica e, mesmo alternativas, para que os encontros formativos no contexto das formações permanentes conseguissem atingir o objetivo de desenvolver os docentes envolvidos nesses momentos. Imbernón (2010) apresenta um cenário preocupante sobre esses encontros formativos, onde coloca que o formato utilizado frequentemente em que há um palestrante externo, normalmente com pouco conhecimento do ambiente local, com uma plateia grande que escuta passivamente sua palestra, não traz os resultados esperados.

Este parágrafo leva à pergunta: “Como estes encontros podem ser feitos, já que isso tende a não trazer a mudança esperada no contexto escolar?”. Toda a pesquisa dessa dissertação gira em torno dessa provocação de como pode ser realizada uma formação permanente que traga mudanças, que desenvolva professores e que seja eficiente ao que se propõe.

Por estar inserida no âmbito do mestrado profissional, o tema já se mostra adequado, pois revela um desafio real e conectado com todas as instituições e redes escolares. Ao mesmo tempo que sugere, por meio da pesquisa e do trabalho de conclusão, a possibilidade de modificação e melhoria da realidade. A dissertação, como elemento obrigatório na trajetória do curso, traria uma reflexão teórica fundamental e necessária, analisaria documentos, compilaria as intervenções no campo de pesquisa, mas, era preciso idealizar algo que pudesse atender de forma mais direta a angústia do “como fazer uma formação permanente que atenda as expectativas de desenvolvimento docente?”. Por isso a decisão do pesquisador junto com sua orientadora foi a de produzir um e-book como resultado da pesquisa.

## O PRODUTO EDUCACIONAL

Dessa forma, como produto da dissertação, surge o e-book intitulado *Entre Trilhas, Bergamoteiras e Cartas: a formação permanente de professores*. Apesar de esse produto indicar possibilidades para a formação permanente, alertar sobre condutas não recomendadas

segundo os autores estudados, ele não pode ser encarado como uma cartilha a ser seguida. Pois essa interpretação, por si só, vai ao encontro do que esses mesmos autores defendem. Freire (1983), por exemplo, chama a atenção para o perigo do conhecimento descontextualizado, ou seja, um e-book não pode trazer respostas fechadas e soluções genéricas sem que haja diálogo com as necessidades e conhecimentos locais. E, talvez, este seja um dos êxitos desse produto: promover diálogos. Seja por trazer cartas escritas por educadores em suas páginas, seja por estruturar em subcapítulos, alguns dos desafios presentes no desenvolvimento dos encontros de formações permanentes.

Além disso, esse e-book traz consigo a concepção de Ludwik Fleck, na qual aponta que o conhecimento não é construído individualmente, mas sim a partir de um coletivo de pensamento. Esse coletivo é impactado com produções de outros coletivos e assim sucessivamente. Portanto, esse produto tem a pretensão de impactar coletivos de pensamentos constituídos dentro dos espaços escolares que o utilizarem. O e-book também se materializa como a concretude do estilo de pensamento do autor para significar a Formação Permanente, sendo que esse estilo engloba conceitos e práticas de uma comunidade científica, imbuídas de uma intencionalidade social (Fleck, 2010).

O e-book foi dividido em duas partes. A primeira parte preocupa-se em trazer ao leitor embasamento para responder ao problema de pesquisa, ou seja, a garantia de uma formação permanente que valorize o coletivo de pensamento dos professores de um determinado contexto. Respeitando o que os próprios autores que norteiam a dissertação defendem, que o conhecimento não deve ser imposto, mas construído a partir do diálogo (Freire, 1983; 1987; 1992; 1996), ou ainda nas palavras de Imbérnon (2010) que afirma que a formação não deve ser apenas um momento em que o conhecimento externo é “apresentado” por alguém como sendo a solução genérica de um problema coletivo, sem respeitar os contextos. Como já ressaltado, esta parte do e-book não deve ser compreendida como um manual para a construção de uma formação permanente contextualizada e dialógica, mas sim como um apanhado de dicas e cuidados que poderão inspirar práticas de desenvolvimento profissional em outros espaços e que respeite os mesmos princípios defendidos na dissertação.

O documento, é uma descrição do modelo de formação utilizado como campo de pesquisa na dissertação, com dicas, sugestões e cuidados para que esse modelo possa ser inspirador de práticas dialógicas em outros espaços de formação permanente. O produto é atrativo ao público, pois é simples, breve, mas com inserções que poderão instigar o leitor a procurar aportes teóricos nessa dissertação.

A segunda parte do e-book reúne algumas cartas escritas pelos educadores que participaram da pesquisa. Essas cartas fizeram parte da metodologia de pesquisa utilizada na dissertação do mestrado profissional.

Quando iniciada a pesquisa, a ideia era promover um ciclo de formação permanente dialógico com uma rede de ensino de uma cidade do interior gaúcho. Em 2019, realizou-se um ensaio como aproximação ao campo de pesquisa, em que já foi executado um momento formativo com docentes da educação infantil utilizando os conceitos freirianos de problematização e diálogo (Freire, 1996). No entanto, no início de 2020, ao preparar as ações para efetivação da pesquisa de campo, o mundo foi paralisado pela pandemia de Covid-19. Nesse estado que nos encontrávamos, a formação idealizada para a pesquisa teve que ser ajustada para o formato virtual síncrono(as)síncrono. O que trouxe uma série de desafios, principalmente na perspectiva do diálogo, visto que pouco sabíamos utilizar as ferramentas digitais de reuniões e didáticas até então.

A alternativa encontrada para aproximação com os professores, manutenção de diálogos e conversação em tempos pandêmicos foram as cartas. Para Gadotti (2011, p. 14), “uma carta convida a uma aproximação entre quem escreve e quem lê; ela possibilita a cumplicidade entre eles. Quem escreve cartas convida ao diálogo, à resposta, à continuidade, ao estabelecimento de uma relação pessoal.” Portanto, após cada encontro formativo ou em ações problematizadoras, os professores participantes escreviam cartas, narrando suas reflexões, relatando como estavam vivendo o afastamento social, como estava sendo ser professor em período pandêmico etc. Essas cartas eram respondidas pelo pesquisador, no intuito de estabelecer o diálogo, ao passo que subsidiavam o desenvolvimento das próximas etapas formativas.

Ou seja, elas foram uma das formas em que o diálogo educador-educando se efetivou durante o processo de formação permanente realizado como campo de pesquisa na dissertação. Ao longo do processo muitas cartas foram redigidas, algumas abordando o momento pandêmico, outras sobre a função de educador em meio à pandemia, enfim são cartas muito fortes, que retratam uma realidade até então não vivida no mundo: o isolamento social, escolas fechadas, aulas virtuais etc.

As cartas se configuram como um convite ao diálogo, pois uma carta traz, em sua razão de ser, a espera de uma resposta. Por isso, trazer esse convite ao diálogo em formato de carta no e-book, busca contagiar o leitor a dialogar com seus pares sobre a formação docente, problematiza os desafios e a constituição profissional docente, aspectos

importantes, defendidos por Paulo Freire (1983, 1987, 1992, 1996), para o desenvolvimento do conhecimento.

As cartas, segundo Fleck (2010), podem ser reconhecidas como materiais que promovem a circulação dos fatos científicos entre diferentes coletivos de pensamento. E essa circulação é capaz de consolidar verdades, mas ao mesmo tempo, forjar novos fatos a partir da circulação intercoletiva.

Com toda essa riqueza de material, pensou-se que o e-book poderia ser um meio de eternizar o diálogo realizado durante a pesquisa. Obviamente, pode ser observado nessas cartas aspectos sobre a formação permanente e como o diálogo e a problematização fizeram a diferença para o desenvolvimento dos conhecimentos trabalhados ao longo do processo. Mas o ineditismo do produto está na possibilidade de vivenciar por meio das cartas o momento único que estávamos vivendo. A visão dos professores, suas angústias.

Nem todas as cartas foram publicadas. Foram selecionadas algumas, aquelas que mais detalhavam o momento vivido e, também daqueles professores que aceitaram, mesmo que de forma anônima, terem seus escritos inseridos no e-book. Por fim, o produto conseguiu o levar a pesquisa para espaços que, provavelmente, a dissertação não teria alcançado, transformando-se em um instrumento potente de mobilização de pesquisa, de reflexão sobre a formação permanente e retratando um cenário ímpar vivido na educação mundial.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Entre trilhas, bergamoteiras e cartas: a formação permanente de professores

**Organização e Autoria:** Pablo Silveira e Viviane Maciel Machado Maurente.

**Autores:** Ana Paula Fries, Gabriela Fick, Gismara Elisa Auler, Lídia Petry Bühler, Marília Cassel, Jackson Arend, Mara Luiza Ritter, Eduardo Cardoso Teixeira, Cíntia Tamara Schoeler, Maique Funke, Vanessa Fink, Ivan Müller, Pablo Silveira e Viviane Maciel Machado Maurente.

**Editora:** Z Multi Editora

**Local/Ano:** Estância Velha, 2021.

**ISBN:** 978-65-87449-35-7

**Endereço Eletrônico:** [Entre trilhas, bergamoteiras e cartas: a formação permanente de professores](#)



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. [O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. Educar em Revista](#), n. 63, p. 103-117, 2017.
- FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. "Diálogo e intimidade". *In*: COELHO, E. P. **Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOREIRA, M. A.; NARDI, R. [O mestrado profissional na área de ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos](#). *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 3, 2009, p. 1-9.

# **CAPÍTULO 8**

---

## **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO E DA LITERATURA INFANTIL DURANTE A PANDEMIA**

Karine da Silva Wasum  
Viviane Maciel Machado Maurente  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.8

## INTRODUÇÃO

**E**m conversa com minha orientadora, optamos em organizar como produto de um curso de extensão que recebeu a denominação de “Formação permanente de professores: saberes e fazeres da docência em tempos da pandemia do Covid-19”. Inicialmente, o público-alvo seriam os professores do município de São Luiz Gonzaga (RS). Porém, após divulgação da conta do Instagram da Pró-Reitoria de Extensão da Uergs, ocorreram diversas inscrições de outras cidades do Rio Grande do Sul e também de outros estados brasileiros. Nos encontros on-line síncronos, além de abrir a sala via Google Meet e coordenar os momentos, em dois dias conduzi temáticas referentes aos conhecimentos oportunizados pela minha dissertação, conforme descrito nos capítulos seguintes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Marinho *et al.* (2012) destacam que o conhecimento é algo contínuo que percorre toda a vida como algo sempre inacabado. Não seria diferente com o conhecimento dos professores. Mas os autores enfatizam que não se trata de uma reciclagem, e sim de um contínuo desenvolvimento profissional ao longo do estar docente. Podemos observar a partir do excerto: “Já a formação contínua é a que permite ao professor uma constante constituição docente, sendo responsável por desenvolver suas competências pedagógicas” (Marinho *et al.*, 2012, p. 19). Partindo desse pensamento de agregar ainda mais nas trajetórias dos professores, a partir dos anseios trazidos por eles e também dos conhecimentos adquiridos durante o mestrado, propus os seguintes temas para os encontros de formação: “Ludicidade na Educação Infantil: Histórias e Movimento” e “Vivências on-line síncronas e assíncronas: reflexões”.

Referente ao primeiro tema, Camargo e Finck (2013) apontam como necessário durante a formação dos professores a reflexão sobre o brincar da criança pequena, valorizando o conhecimento do corpo e dos seus movimentos. Ainda, discorrem sobre a importância de ir além do pensamento ultrapassado dos corpos disciplinados: “Que possamos constituir profissionais capazes de superar a docilização e o disciplinamento a que os corpos foram submetidos ao longo da história, dentro e fora da escola” (Camargo; Flinck, 2013, p. 11). Também, a própria Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), quando descreve o campo de experiências “Corpo, gestos e movimento”, enfatiza a importância da ludicidade e do movimento na educação infantil. Podemos perceber isso no trecho: “Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar

um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo [...]” (Brasil, 2017, p. 41).

Da mesma forma, na descrição do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” a literatura infantil recebe destaque onde o estímulo à imaginação, termo ligado à ludicidade, também aparece: “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Brasil, 2017, p. 42).

Já referente às vivências síncronas e assíncronas, durante o período pandêmico, se tornaram necessidades reais de conhecimento dos docentes. Camargo e Finck (2013) destacam que “a formação que prima pela relevância social precisa estar atenta às necessidades reais [...]” (p. 11). Com destaque ainda para as necessidades reais, Santos e Karwoski (2018) discorrem sobre formar observando as necessidades atuais junto às escolas, e exemplificam as tecnologias e a alteração no cotidiano educacional. Reiteram que não bastam os equipamentos tecnológicos sem que os docentes estejam preparados para uma utilização multimodal. Rosa (2020) também escreve sobre o período da pandemia do Covid-19 destacando que as Tecnologias de Informação e Comunicação em ambiente escolar voltaram à cena com grande peso e discussão para o ensino e aprendizagem. E mais, ainda frisa: “A oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, principalmente pautadas na desinformação e falta de preparo dos docentes” (Rosa, 2020, p. 1). E é pensando em auxiliar nessa dificuldade, por meio de trocas com o grande grupo, que esse encontro da formação se justifica.

## **METODOLOGIA**

O curso adotou a forma de inscrição por meio de formulário criado pela ferramenta Google Forms. A divulgação inicial do formulário foi realizada pelas professoras supervisoras das escolas onde atuam os pibidianos de Pedagogia da Uergs de São Luiz Gonzaga (RS). Além disso, foi divulgado no Instagram da Pró-Reitoria de Extensão da Uergs. O primeiro encontro, chamado de abertura, foi para ouvir os participantes e seus anseios e curiosidades. A partir desse encontro, houve uma aproximação aos interesses dos professores, e planejamento de todos os encontros síncronos utilizando a ferramenta Google Meet. Também, como pedido nessa roda de conversa de abertura surgiram os seguintes temas: sugestões de vivências, impactos da rede social, reflexão, diálogo, comunicação assertiva, método ativo, socioemocional e motivação. Tendo como ponto de partida o interesse dos participantes

chegou-se a um cronograma de 13 encontros, sendo estes mediados por diferentes profissionais conforme a temática. Esses momentos ocorreram sempre em segundas e sextas-feiras tendo horário de início marcado para às 19h30min.

A fim de contribuir com meus conhecimentos adquiridos no mestrado e envolver as temáticas sugeridas optei em mediar os encontros dois e nove, chamados respectivamente de “ludicidade na educação infantil: histórias e movimento” e “vivências on-line síncronas e assíncronas: reflexões”. O primeiro envolvendo o pedido de sugestões de vivências trazendo como sugestões as práticas corporais de movimento inspiradas em literaturas infantis. Já o segundo vem para agregar nas temáticas reflexão, diálogo e impactos das vivências on-line.

O primeiro encontro contou com a participação de 26 presentes, sendo três homens e 23 mulheres. Desses 26, 17 apresentaram formação em pedagogia, quatro em matemática, um em letras, um em geografia e um em ciências. Dois não estavam inscritos e por isso não tenho informações. Já o segundo momento apresentou 15 presentes. Destes, um homem e 14 mulheres. Doze com formação em pedagogia, um em matemática, um em letras e um em magistério.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro encontro, por apresentar todas as práticas corporais de movimento envolvidas na minha dissertação, acabou ocupando um bom espaço de tempo da formação. Enquanto compartilhava minhas ideias e conhecimentos adquiridos, os participantes lançavam comentários pelo chat do Google Meet. Dois comentários em especial destacaram pontos a serem refletidos. O primeiro referente ao movimento e ludicidade para todos os estudantes indiferente à idade ou etapa da educação. O segundo relata a dificuldade na percepção social de perceber que a educação infantil vai muito além das folhas fotocopiadas.

A participante 6 destacou as possibilidades das práticas corporais de movimento nas diferentes etapas da educação básica como podemos observar a seguir: “Muito interessante para a educação infantil e anos iniciais é maravilhoso... Até mesmo para os maiores. Estou anotando as ideias aqui” (participante 6). Freire (2002) escreve sobre o jogo perpassar por todas as idades do ser humano variando somente a frequência e intensidade.

Já a participante 2 levantou uma dificuldade da realidade do seu município em relação a visão da educação infantil e o brincar, conforme redijo a seguir: “Uma pena que quando propomos essas atividades aqui no meu município os pais não dão retorno. Falo que para aprender a ler a criança precisa adquirir várias habilidades e essas atividades contribuem” (participante 2). Mattos e Neira (2005) já discutiram sobre esse assunto e se

percebe que ainda segue essa separação cultural de corpo e mente. Os autores relatam: “O corpo privilegiado nas ‘aulas de movimento’, é o mesmo que incomoda as ‘aulas de raciocínio’. Por que não fazer uma só escola para os dois: unindo (naturalmente) o que o homem separou (culturalmente)” (Mattos; Neira, 2005, p. 16). Em geral, os professores e alunos presentes nesse encontro mostraram-se acostumados com a modalidade ouvinte, ficando com vergonha de interagir abrindo o microfone.

O segundo encontro obteve mais falas e participações durante o decorrer do período da formação. Isso porque, partindo da primeira vivência, percebi que seria necessário estimular a participação dos professores por meio do lúdico. Rau (2012) enfatiza sobre o uso da ludicidade: A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor [...]”. A roleta no Power Point foi um grande sucesso em que fluiu o bate papo entre os participantes de forma leve e divertida. No chat a participante 1 escreveu sobre a expectativa de ser escolhida ao girar a roleta: “Eu vendo minha vez chegar, ihuu!”. Também, o instrumento gerou curiosidade, de modo que a participante 11 perguntou: “Karine, a roleta que você está usando é do Canva?”. Podemos perceber que envolvimento, curiosidade e prazer na participação foram despertados com a ludicidade presente.

## CONCLUSÕES

Gostaria de iniciar esse momento do produto dando destaque a diferença entre um encontro e outro. É notório que os professores ainda estão acostumados com os momentos de formações em que somente o que está apresentando fala e os demais ficam somente na posição de ouvintes. Ao abrir o momento de discussão no primeiro encontro foi muito difícil conseguir com que os participantes falassem. Com isso, destaco a importância de momentos em que os professores sejam instigados a falar como propus na segunda formação, usando sempre da ludicidade a qual encaixa-se em todas as idades.

Aproveitando o tema da ludicidade que envolveu o tema do primeiro encontro, assim como a participante destacou no chat do Google Meet, o movimento, o jogo, a prática corporal, temas que compõe o lúdico, podem e devem ser explorados no ensino e aprendizagem de todas as etapas da educação.

Já sobre as tecnologias, a partir das falas dos participantes, é necessário ressaltar a importância de momentos com os professores de construção do conhecimento sobre uso e domínio dessas ferramentas. Muitos erros e acontecimentos inesperados possuem como base a insegurança e falta de domínio das plataformas e aplicativos digitais. É indispensável oportunizar mais momentos de trocas e aprendizagens sobre esse tema para os profissionais

da educação. Inclusive, ainda falando sobre dificuldades tecnológicas, o uso destas acarreta a dificuldade de acesso aos alunos também. Afinal, nem todos possuem internet banda larga ou dispositivos para acesso. Com isso, em relato, uma professora comunicou que gastou sua própria gasolina em seu carro para entregar atividades nas casas dos alunos. Se faz necessário encontrar outras possibilidades para esses casos considerando a realidade social de cada escola.

O WhatsApp recebeu grande destaque como ferramenta positiva na comunicação remota entre escola e famílias e alunos. Mesmo aparecendo outras plataformas nas falas dos professores, esse aplicativo sempre esteve presente como mediador de dúvidas e diálogos.

Como destaque preocupante trago a visão social da Educação Infantil ainda ligada com folhas fotocopiadas. A luta dessa etapa da educação básica continua em busca de reconhecimento da sua importância pela sociedade.

Em contramão ao negativo, vem a importância de valorizar as propostas que geram bons resultados na escola. Seja a mãe do mês ou as reuniões on-line que ajudam os professores.... Esse espaço para o diálogo e troca de experiências positivas é essencial e necessário para os docentes.

E por último, mas não menos importante, trago os agradecimentos. Que bom poder ler e ouvir as falas de gratidão dos participantes. O sentimento foi recíproco. Destaco a fala da professora que agradeceu pelas trocas de conhecimentos em formato gratuito. Que venham muitos outros momentos de formação gratuitos inspirados nesses que já ocorrem graças a Uergs.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Formação permanente de professores: possibilidades de práticas corporais de movimento e da literatura infantil durante a pandemia

**Ano:** 2021

**País de Origem:** Brasil

**Autoria e Orientação:** Karine da Silva Wasum e Viviane Maciel Machado Maurenre

**Endereço Eletrônico:** [Formação permanente de professores: possibilidades de práticas corporais de movimento e da literatura infantil durante a pandemia](#)

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. [Base Nacional Comum Curricular](#). Brasília, DF: 2017.
- CAMARGO, D.; FINCK, S. C. M. [O brincar corporal na educação infantil: um olhar sobre a criança, o corpo e movimento e a prática pedagógica](#). *Revista Cocar*, v. 7, n. 14, p. 07-15, 2013.
- FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.
- MARINHO, H. R. B. *et al.* **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **Educação Infantil: construindo o movimento na escola**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2005. 140 p.
- RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- ROSA, R. T. N. da. [Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus – o Covid-19!](#) *Revista Científica Schola*, v. n, n. 1, p. 1-4, 2020.
- SANTOS, W. S.; KARWOSKI, A. M. [Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência](#). *Evidência*, Araxá, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018.

# **CAPÍTULO 9**

---

## **NINA & UMA ESCOLA CHAMADA BARÉA**

Ilda Renata da Silva Agliardi  
Elisete Enir Bernardi Garcia  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.9

## INTRODUÇÃO

O livro infantil intitulado *Nina & uma Escola Chamada Baréa* (Agliardi; Garcia; Bittencourt, 2021) é o produto da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/Uergs), intitulada “Comunidade Educadora: A Proposta de Educação Integral da Escola Baréa” (Agliardi, 2021). Trata-se de mais uma aventura de Nina, personagem criada pela professora Adriane Lipert Bittencourt e ilustrada por Osmar Valim Oliveira Junior. Outras histórias da personagem Nina podem ser acessadas na página do Centro Ecológico Ipê da Serra.

A história conta de maneira lúdica o processo de construção da proposta pedagógica, trazendo a Nina como a pesquisadora, narrando um pouco do que descobriu, investigando sobre a história e registrando a caminhada da Escola Baréa<sup>1</sup>. Objetivou-se a partir da história infantil narrada pela personagem Nina e, utilizando a inspiração nas cartas pedagógicas de Paulo Freire (1997), que foi a metodologia da pesquisa de mestrado que originou esse produto, oportunizar que a história da Escola Baréa fosse registrada e lida pela comunidade escolar em uma linguagem diferente da que está no texto da dissertação.

## CONTEXTO DA PESQUISA

Cabe aqui contextualizar a pesquisa de mestrado e o que motivou a escrita do produto em formato de livro infantil. A pesquisa teve a seguinte intencionalidade central: Investigar como é desenvolvida a proposta pedagógica da Escola Baréa, no âmbito da educação integral. E, como objetivos específicos buscou, conhecer a proposta de educação integral compreendida pela escola, considerando os espaços para além da escola; compreender e registrar o percurso percorrido pela escola para a realização da proposta pedagógica de uma escola de educação integral; estabelecer diálogo com os interlocutores da escola e da comunidade; conhecer a relação dos professores, servidores e comunidade com a escola; investigar a história da escola por meio das memórias dos sujeitos envolvidos acerca da educação integral; socializar a dissertação a comunidade por meio do produto final – carta à comunidade e um livro infantil.

Desenvolvemos o estudo, na perspectiva qualitativa, alinhadas a teoria crítica e ao pensamento freireano, em um primeiro momento, foi feita a leitura e análise dos documentos da escola. Também, para conhecer as ideias, os educadores e o trabalho desenvolvido por eles, participamos das reuniões de formação que ocorrem com a escola e com os profissionais da UFRGS, com periodicidade mensal entre agosto e dezembro de

<sup>1</sup> Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José Baréa. Santo Anjo da Guarda/Três Cachoeiras: Rio Grande do Sul, Brasil.

2019, utilizamos a observação participante aliada aos registros em diários de campo, sobre o vivido, sobre o sentido e sobre o experienciado. Utilizando um referencial crítico e que se aproxima do objetivo de reformulação da proposta pedagógica da escola, sistematizamos experiências e dialogamos com nossos interlocutores por meio das cartas, inspiradas nas cartas pedagógicas de Paulo Freire.

Na tentativa de sistematizar os dados, nos coube organizá-los e analisá-los à luz do referencial crítico, buscando não só fundamentar o estudo, mas mostrar que, como diria Freire (1996), é possível mudar! Decidimos para o produto da dissertação, escrever uma carta pedagógica para a comunidade escolar Baréa, na perspectiva crítica, sistematizando os achados da pesquisa, abordando a trajetória da escola, suas práticas e seus fazeres em busca de uma educação de qualidade referenciada socialmente. Escolhemos seguir na perspectiva da nossa dissertação, que estudou e utilizou metodologicamente as cartas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire. Assim, mantemos uma coerência epistemológica e metodológica, e, produzimos algo mais acessível para a comunidade, pois uma carta pode ser entregue, tanto no formato físico, como digital e é algo desvestido do rigor metodológico, mas impregnado de rigor epistemológico. Além disso, percebemos que essa forma de escrita não é comumente aceita nos eventos acadêmicos, e por isso, decidimos assumi-la como forma de escrita, para que isso se desmistifique, pois, as cartas registram histórias, memórias, experiências, envolvem intencionalidades e sentimentos. São uma forma de comunicar algo. Logo, queremos, por meio dela, comunicar nossa pesquisa para toda a comunidade. E esperamos contribuir para que as cartas se tornarem mais aceitas no meio acadêmico.

Ainda sobre cartas, podemos dizer que, nos caminhos investigativos construídos na dissertação, muitas foram as surpresas, descobertas e aprendizagens. Dentre elas, um dia enquanto organizava os livros para leitura, eu, Ilda<sup>2</sup>, me deparei com alguns livros infantis que coleciono por ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental por acreditar ser fundamental contar histórias e trabalhar a partir delas, assuntos, interesses, conceitos, conteúdos. É preciso estimular a leitura das crianças, pois, ler é resistir. Enquanto bolsista Pibid, trabalhei com “A contação de histórias como estratégia na sala de aula” (título de um artigo publicado). Retomando esses materiais enquanto organizava meus livros, me pus a pensar sobre todas as histórias que eu queria ter contado os meus alunos no ano que passou, pandêmico e atípico. Entre meus devaneios e reflexões, abro um livro que adquiri, há algum tempo e que ainda não havia explorado. Abri, fechei os olhos, aguicei meu olfato, para sentir

<sup>2</sup> Cabe mencionar que abriremos um espaço no corpo do texto e escreveremos em primeira pessoa do singular, por se tratar da motivação pessoal da pesquisadora, autora da dissertação.

o cheiro de livro novo. Li. Ao chegar ao final, minha surpresa foi grande. O livro que eu já sabia ser de autoria de Gramsci (2019), me surpreendeu, por ter sido escrito em seu cárcere, como tantas outras obras suas. Mas este era direcionado a seus filhos. No fim do livro está anexada a carta que ele escreveu a Giulia (sua esposa) sobre a história. Uma simples história, mas de grande significado, inclusive para as conclusões desses escritos.

Na carta, Gramsci pede que sua esposa repasse essa pequena história que era de sua cidade natal. Um vínculo seu com suas raízes. A história tem o seguinte enredo: Um rato bebe o leite de uma criança. Se arrepende e sai em busca de mais leite com a cabra. Porém, a cabra não tem leite para oferecer, pois, os campos estão devastados e ela não tem alimento. O rato, então, apela aos campos que façam nascer pasto para a cabra. Contudo, os campos reclamam a falta de água. O rato segue sua jornada até a fonte. Todavia, a fonte foi destruída pela guerra. Para concertá-la o rato recorre ao pedreiro. Esse questiona de onde viriam as pedras. A solução do rato é ir até a montanha, para pedir-lhe as pedras. A montanha também havia sido desmatada pelos homens. Então, o rato relata sua história a montanha e lhe faz a promessa de que, se ela lhe ajudar, o menino que precisa de leite, quando crescer, irá restaurá-la. Assim, leva as pedras da montanha para arrumar a fonte, que passa a oferecer água aos campos, que produzem comida para a cabra que dá leite em abundância. O menino cresce e cumpre seu destino. Restaura a montanha e suas florestas. (Gramsci, 2019).

O que fica dessa pequena e linda história? Todos nós precisamos uns dos outros. Somos uma comunidade interdependente. Por isso, a importância da história da Escola Baréa e de sua relação com a comunidade. Sozinhos somos um. Juntos podemos mais. Um antigo provérbio nos diz que “É preciso uma aldeia para educar uma criança”. A Escola Baréa é um sonho de um coletivo que luta e tenta fazer uma educação diferente, humanizadora, integral.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (Freire, 1992, p. 95).

E assim nasceu a ideia de escrever um livro infantil como produto, inspirada na literatura e, enquanto professora, defensora da leitura e do contato com os livros em todas as faixas etárias, conforme explicitarei. E tendo conhecimento do trabalho realizado por uma professora da Escola Baréa, com a literatura infantil, lancei-me ao desafio de utilizar a personagem já criada por ela, a Nina, para produzir um livro. Esse livro se intitula “Nina e uma escola chamada Baréa”. Assim, a dissertação resultou em um produto educacional

com uma linguagem e formato acessível a todos, inclusive aos estudantes, que vivenciam e fazem a escola no seu dia a dia.

Nessa história, a Nina tem destaque, sendo uma pesquisadora, que narra um pouco do que descobriu, investigando sobre a história e registrando a caminhada da Escola Baréa. O processo de criação envolveu conhecer as outras histórias da personagem Nina, bem como consultar a professora Adriane sobre a possibilidade de escrever uma história utilizando a personagem que ela havia criado e revisitar os materiais de pesquisa.

Após um acordo com professora Adriane e com o ilustrador que materializou a personagem nos livros, a pesquisadora entrou em contato direto com eles, por meio de WhatsApp para o processo de criação da história. O primeiro passo foi escrever, depois adaptar os escritos para uma linguagem infantil. Esse processo levou um tempo, com trocas, conversas e revisões. Com o texto, pensado para os estudantes, as fotos do acervo da pesquisa foram o ponto de partida para as ilustrações. A partir de um documento com texto e fotos, fomos juntos pensando nas ilustrações. O ilustrador, Osmar Valim Oliveira Junior, contatava a pesquisadora, por meio de áudios para saber o que ela gostaria de expressar em cada ilustração e assim o produto foi se materializando.

A ideia foi, no livro, mostrar o que ficou perceptível a partir da pesquisa, como o quanto a escola luta para construir uma educação diferente, mais humanizada e integral. E essa luta acontece todos os dias. Ela envolve os professores, os estudantes, as famílias e a comunidade, que apoia tudo e está sempre presente na história da escola. Também foi imprescindível ilustrar o momento da pandemia de Covid-19 e que a escola continuou seu trabalho, desenvolvendo atividades mesmo na distância. Além disso, ficou registrado na história a parceria entre escola, comunidade e universidade nesse processo de ressignificação da proposta pedagógica. Ao final da história, Nina deixa uma carta para os leitores, sistematizando o que descobriu em sua pesquisa. Também, fizemos um glossário, com palavras mais abstratas, para auxiliar no entendimento dos leitores.

O livro inicialmente foi pensado no formato de e-book, disponível tanto no repositório da Uergs, quanto no site da editora. Mas, a partir da sugestão da banca que avaliou a dissertação, acolhemos a ideia de fazer exemplares físicos. Estes foram doados para a escola, para utilizar com os estudantes e, também, aos professores da banca e as universidades UFRGS e Uergs.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa história, esperamos que outras escolas se inspirem e lutem, também, pelas mudanças que desejam. O caminho não é fácil. Existem dificuldades e desafios! É preciso ter esperança, não de esperar que as coisas se resolvam sozinhas, mas de saber que, seguindo em frente, juntos, as coisas acontecem. Quando se acredita em um sonho e se luta por ele, a realidade muda. Agradecemos à Escola Baréa por não desistir de seu sonho de fazer uma educação para que todos aprendam e se eduquem, isso mostra que a escola não quer deixar ninguém para trás.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Nina & uma escola chamada Baréa

**Número de páginas:** 40 páginas

**Ano da edição:** 2021

Para a leitura dos estudantes da escola foi feita uma edição impressa da obra:

**ISBN:** 978-65-89503-56-9

**Endereço Eletrônico [Link]:** [Nina & uma escola chamada Baréa](#)

**Endereço Eletrônico [QR Code]:**



## REFERÊNCIAS

AGLIARDI, I. R. da S. [Comunidade Educadora: A proposta de Educação Integral da Escola Bárea](#). 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

AGLIARDI, I. R. da S.; GARCIA, E. E. B.; BITTENCOURT, A. L. [Nina & uma escola chamada Baréa](#). São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, Sim; Tia, Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **O Rato e a Montanha**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques e Thaisa Burani. São Paulo: Boitatá, 2019.

# **CAPÍTULO 10**

---

## **PORTFÓLIO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA: EM BUSCA DOS MULTILETRAMENTOS GEOGRÁFICOS**

Vanessa Arce Nozari  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.10

## INTRODUÇÃO

Este produto é fruto das reflexões geradas na construção da dissertação intitulada *Para além dos mapas: a construção de portfólios nas aulas de geografia como possibilidade para os multiletramentos geográficos* (Nozari, 2022), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/Uergs). Durante a realização deste estudo, que envolveu a produção de portfólios em aulas tipo oficinas de ensino, em modo remoto, visando os multiletramentos geográficos junto a estudantes de ensino médio de uma escola pública estadual, passou-se a repensar algumas práticas escolares e a perceber certa dificuldade na busca por referenciais teórico-conceituais importantes para a ação do ensino interdisciplinar de geografia. Além disso, percebeu-se a pouca visibilidade de experiências relatadas por outros docentes de práticas que envolvessem, por exemplo, portfólios e conceitos geográficos, ou seja, quase não localizarmos estudos que se referissem a expressão conceitual de multiletramentos geográficos, como exemplo.

Por isso, a partir de uma experiência pessoal e profissional, teve-se como intenção a produção de um portfólio formativo docente que pudesse reunir um registro com a síntese dos principais referenciais teórico-conceituais utilizados na dissertação, orientações, exemplos de produções de portfólios e algumas reflexões efetivadas, além de sugestões que pudessem servir aos professores que desejarem iniciar a utilização desse instrumento em suas práticas.

## CONTEXTO DA PESQUISA

Para haver um maior entendimento acerca do produto final, é necessária uma breve contextualização sobre a pesquisa e os principais conceitos. O objetivo central era investigar as possibilidades e desafios quanto ao uso de portfólios no ensino de geografia a partir da análise e reflexão acerca de práticas de multiletramentos geográficos desenvolvidas no ensino médio e visando ao aprimoramento destas. Como produto desse estudo elaborou-se então, um portfólio formativo da pesquisadora, intitulado *Portfólio formativo de uma professora pesquisadora: Em busca dos multiletramentos geográficos*.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa de acordo com os procedimentos da pesquisa-ação educacional, pois permite analisar a prática e refletir sobre, visando um processo contínuo de observação. Tendo em vista essa abordagem metodológica, desenvolveram-se oito sessões (períodos de duas horas cada), de encontros de aulas do tipo oficinas via plataforma on-line Google Meet, com estudantes do terceiro ano do ensino médio.

Devido à pandemia de Covid-19, as oficinas tiveram que obrigatoriamente ser realizadas de modo remoto, dessa maneira preservou-se a saúde de todos os envolvidos neste estudo. Os instrumentos escolhidos para a produção de dados foram: portfólios produzidos pelos estudantes durante as oficinas e diário de campo produzido pela pesquisadora, assim como imagens e materiais diversos utilizados pelos estudantes em suas produções. Justifica-se a escolha de oficinas como parte do processo metodológico, pois elas, em sua concepção epistemológica, destacam-se como lugares de ação, de experiências, troca de conhecimentos, reflexão, atravessados pela possibilidade de resolverem-se situações problemas.

Sobre os conceitos que permeiam essa pesquisa e seu produto final, cabe destacar entre eles: portfólios e multiletramentos geográficos. Sobre portfólios, Bona (2010) define em sua pesquisa sendo como:

Um instrumento que busca refletir a união entre o processo e o resultado, como uma produção intelectual, relativamente curta, que demonstra o estudante como sujeito reflexivo e construtor da sua aprendizagem. Mas o portfólio não é apenas uma pasta onde “joga tudo lá dentro”, pois é um “trabalho” de compilação feito pelo estudante, segundo entenda ser relevante, ou os melhores resultados, após um processo de reflexão/análise crítica e fundamentação, conforme seu amadurecimento (Bona, 2010, p. 39)

Para Hargreaves, Earl e Ryan (2001, p.168) “os portfólios oferecem aos alunos a oportunidade de registrar, de modo contínuo, experiências e êxitos significativos para eles”. Ainda, os autores apresentam uma série de objetivos pretendidos na produção de portfólios, justificando sua importância, entre eles: Motivar os alunos que apresentam dificuldades, pois possibilita fornecer-lhes uma maneira de mostrar seus esforços; fornecem oportunidades dos alunos demonstrarem sua identidade, documentar e registrar coisas importantes para eles e assim motivá-los, oferecem oportunidade de refletirem sobre suas experiências, seus êxitos; estimulam a oportunizam formas de reconhecimento desses êxitos, além do domínio acadêmico etc. (Hargreaves; Earl; Ryan, 2001).

A ideia principal desse instrumento é justamente buscar uma vinculação dos diferentes contextos, realidades, cultura, com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Ele oportuniza, o autor, no caso o estudante, pensar sobre o que aprendeu e como aprendeu. Quando ele consegue relacionar e perceber que o saber escolar está entrelaçado com sua realidade e que consegue utilizar esses conhecimentos para compreendê-la obtém-se, um entendimento maior a respeito da importância desse instrumento.

Baseado nas proposições metodológicas da pesquisa, que se caracteriza de acordo com os procedimentos de uma pesquisa-ação, constitui-se como produto dela um portfólio formativo que foi desenvolvido ao longo de todo o processo, buscando acompanhar, observar

e refletir sobre a prática, com o objetivo de ampliá-la e aprofundá-la, conferindo à mesma as modificações necessárias para a aprendizagem da pesquisadora e a dos estudantes, participantes do processo dessa pesquisa. Salienta-se que na pesquisa ação, de acordo com Tripp (2005, p. 446) “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Reitera-se então que esse instrumento “não é um simples procedimento de avaliação: um novo entendimento de trabalho pedagógico e de avaliação é necessário” (Villas Boas, 2004, p. 118), que contribuiu também para a prática e avaliação formativa da pesquisadora, por possibilitar, ao selecionar os materiais para a sua composição, reflexões sobre eles fortalecendo e analisando o seu fazer diário.

Realizar práticas escolares que são intermediadas por portfólios devem valorizar as experiências vividas pelos alunos fora da escola, dando sentido à sua aprendizagem. O que corrobora com as práticas que visam os letramentos assim como os multiletramentos geográficos. Segundo Rojo (2012, p. 8):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

Transgredir velhas práticas metodológicas escolares seria um dos pressupostos apontados como um início, um ponto de partida, voltando-se sempre para a realidade do alunado no fazer diário, apropriando-se assim, das tecnologias a favor da aprendizagem, partindo do interesse dos estudantes, pois eles têm um amplo acesso a uma gama de textos multissemióticos, que acabam muitas vezes sendo desvalorizados nos espaços escolares, quando se tem a propensão de enaltecer somente textos produzidos na e para a escola, obedecendo a certo padrão cultural imposto aos estudantes.

Para estabelecer um entrelaçamento entre a disciplina de geografia e os multiletramentos partiu-se de ideias/concepções acerca do letramento geográfico. Ao analisar os arcabouços teóricos que englobam os letramentos e a disciplina de geografia, engendrou-se um conceito que leva em conta a apropriação de conceitos geográficos por meio dos usos sociais da prática da leitura e escrita levando em conta as múltiplas fontes de linguagem envolvidas nesse processo, pois dessa forma os conceitos geográficos possibilitam o desenvolvimento (produção e interpretação) da linguagem e ao mesmo tempo são auxiliados também pelas linguagens e suas relações com os contextos dos estudantes.

A partir dessas ideias e estabelecendo uma relação com a prática, pode-se afirmar que a geografia se constitui como uma disciplina que possui o potencial necessário para o trabalho em sala de aula de acordo com práticas voltadas aos multiletramentos, pois seus conceitos e aprendizagens demandam dessa pluralidade que é inerente a tais práticas. De acordo com Reichwald Júnior (2006, p. 68):

[...] o exercício da análise geográfica tem maior competência de aproximação à complexidade do mundo se também for plural internamente: buscar diferentes pontos de vista para ler analiticamente o mundo e também ser capaz de escrever sobre isso sob diferentes aspectos. Portanto, três eixos explicativos da organização espacial precisam estar permanentemente incluídos na leitura de mundo: a) o político-poder associado à apropriação da natureza e ao trabalho como gerador de pobreza/riqueza e aos papéis sociais de decisão ou exclusão; b) o cultural – os diferentes valores e representações advindos das diversidades étnicas, religiosas, de gênero, de classe social etc.; e c) o econômico – apropriação da natureza e as relações sociais daí decorrentes.

O autor destaca essa pluralidade como fundamental para um trabalho com vistas à análise crítica, levando em consideração eixos que devem ser abrangidos no processo de construção de leitura de mundo, e que também ressaltam-se como fundamentais às práticas multiletradas, pois elas visam estabelecer o diálogo entre as múltiplas linguagens contempladas nas mais diversas tecnologias e a multiplicidade cultural que deve partir da realidade, pois, “conhecendo o espaço do nosso aluno como expressão de valores culturais e políticos, além dos econômicos, ajuda significativamente na construção de uma geografia mais envolvente/próxima” (Reichwald Júnior, 2006, p. 68).

Sendo assim a pesquisadora procura conceituar<sup>1</sup> os multiletramentos geográficos como forma de apropriação dos conceitos geográficos por meio de processos de leitura e escrita por meio dos diversos suportes linguísticos, multimodais, articulados nos diferentes meios, valorizando a multiculturalidade a partir de seu contexto social. Desse modo, os multiletramentos geográficos, têm sua importância na constituição da aprendizagem dos diversos conceitos geográficos, sendo abarcada a multiplicidade das linguagens e culturas (possibilitadas pelo contato com as diversas mídias), permitindo um rompimento dos “muros da escola” proporcionando uma visão global da sociedade ao mesmo tempo que se busca compreender a sua realidade local.

Pensando em justificar a escolha dos portfólios como possíveis promotores dos multiletramentos, ampara-se nas concepções já abordadas, pois, além de promover a interação professor e aluno, possibilita a construção de narrativas de si, desenvolvendo uma postura

<sup>1</sup> Construção conceitual em desenvolvimento pela pesquisadora, que não se finda nesta pesquisa, pois não foram localizados estudos teórico-conceituais que abordassem a expressão multiletramentos geográficos. Em levantamento de Estado do Conhecimento durante a qualificação do mestrado, localizou-se apenas a dissertação: Cartografia Escolar, Multimodalidade e Multiletramentos para o ensino de geografia na contemporaneidade, de Natália Lampert Batista, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em geografia, Área de concentração Análise Ambiental e Dinâmica espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2019, que utiliza o conceito de multiletramentos sob o olhar da produção cartográfica.

crítica necessária para a aprendizagem dos conceitos geográficos. Também se tem de fato que ele pode beneficiar alunos com os mais variados perfis, inclusive e principalmente “o que gosta de escrever e até o que não gosta – porque ele pode passar a gostar, assim como pode apresentar suas produções usando outras linguagens” (Villas Boas, 2004, p. 41).

Partindo dessas concepções, sabe-se que os portfólios visam estimular a consciência crítica por intermédio da leitura e escrita, buscando uma reflexão das mais diversas formas de expressão e produções advindas das mídias, a realidade que se apresenta, como tal, multifacetada, moderna, volátil, multimidiática, permeada por diversas plataformas digitais e redes sociais em que se encontram boa parte dos estudantes.

Cabe aos professores aproveitarem essa realidade e as facilidades dos jovens e usufruí-la por meio de práticas de produção de portfólios (servindo-se destes com um suporte linguístico), por exemplo, como forma de promover não somente o letramento geográfico, mas expandindo esse conceito por meio da abordagem de novos vieses (diferentes contextos, linguagens e tecnologias), ampliando seu conceito, atribuindo um caráter multifacetado com vistas a promover os multiletramentos geográficos.

## REFLEXÕES FINAIS

Como já referido, o e-Book produzido como produto final da pesquisa se constitui como um portfólio formativo da pesquisadora. Sendo assim, Villas Boas (2004) apresenta como aspecto importante a adoção de portfólios nos cursos de formação de professores, pois seria possível um domínio dos saberes que fazem parte da docência (como estudar os processos de avaliação, vivenciá-los, produzir teoricamente sobre sua própria ação), unindo teoria e prática, e a autonomia do professor, no que se refere estar mais seguro ao escolher caminhos que contribuirão para as aprendizagens.

O portfólio construído pela pesquisadora durante essa pesquisa teve como propósito produzir uma reflexão acerca do processo, “interagindo e redefinindo coordenadas para sua caminhada” (Pernigotti *et al.*, 2000, s. p.), o que converge para uma avaliação formativa que se preocupa em avaliar o processo e repensa sua prática.

Diante disso, ao longo desse produto estarão em evidência, relatos reflexivos da escrita que aparecerão em destaque e que se constituem em trechos memorialísticos, narrativos, descritivos e críticos, constituídos a partir das anotações e reflexões da autora em seu diário de campo, concebido ao longo de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Tais relatos surgem dos movimentos que auxiliaram a pensar na e sobre as ações que foram efetivadas durante o processo, considerando os desafios e possibilidades da prática e

respondendo a uma série de questionamentos, que foram feitos pela professora/pesquisadora de geografia, durante o percurso. Como efeito, esses questionamentos desdobram-se em uma série de perguntas que geraram esse portfólio formativo, na forma de um e-book, representando um caderno contendo diversas narrativas. Além disso, alguns materiais utilizados são referenciados, em acesso on-line, como vídeos e palestras. Desse modo, espera-se contribuir com os professores e professoras da educação básica, não somente de geografia, mas com aquele ou aquela, que se engaje ao convite a leitura desse portfólio.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Portfólio formativo de uma professora pesquisadora: em busca dos multiletramentos geográficos

**Número de páginas:** 71 p.

**Ano da edição:** 2022

**Formato:** Meio digital

**Endereço Eletrônico:** [Portfólio formativo de uma Professora Pesquisadora: em busca dos multiletramentos geográficos](#)

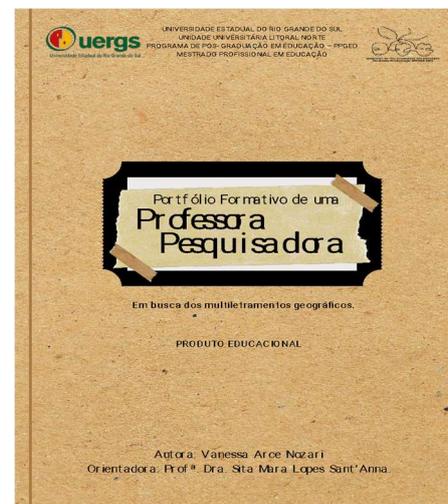
## REFERÊNCIAS

BONA, A. S. de. [Portfólio de matemática: Um instrumento de análise do processo de aprendizagem](#). 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. **Educação para a mudança:** recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NOZARI, V. A. [Para além dos mapas: a construção de portfólios nas aulas de geografia como possibilidade para os multiletramentos geográficos](#). 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2022.

PERNIGOTTI, J. M. *et al.* O portfólio pode muito mais que uma prova. **Pátio**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, p. 54-56, 2000.



REICHWALD JÚNIOR, G. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. *In: NEVES, I. C. B. et al. (org.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.* 7. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 67-72.

ROJO, R. H. R. Protótipos Didáticos para os multiletramentos. *In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRIPP, D. [Pesquisa-ação: uma introdução metodológica](#). *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

# **CAPÍTULO 11**

---

## **CAMINHOS QUE SE AMPLIAM: E-BOOK FORMATIVO PARA PROFESSORAS DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva

Sita Mara Lopes Sant'Anna

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.11

## INTRODUÇÃO

Ao finalizar as análises das entrevistas realizadas, na dissertação *Processos identitários de ser professora de inglês na Educação Básica, em Triunfo, no Rio Grande do Sul*, orientada pela Professora Doutora Sita Mara Lopes Sant'Anna, produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional (PPGED) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), em 2022, percebemos no processo analítico, que nos dizeres das docentes haviam muitos não-ditos pelas participantes da pesquisa.

Assim, a partir de reflexões dos achados, o e-book interativo constituiu-se como um produto educacional produzido para professoras de inglês da educação básica (EB), em que demandas de ausências de políticas públicas foram identificadas nos dizeres das professoras de inglês entrevistadas no município investigado. Utilizaremos o termo professoras, pelo fato de que há 178.777 docentes de inglês no Brasil (Inep, 2023)<sup>1</sup>, destes, 141.441 ou seja, 79% são mulheres. O material é destinado a apoiar docentes/estudantes de inglês de qualquer região do Brasil.

Trata-se de uma série de indicações que tem o objetivo de trazer contribuições para o ensino de língua inglesa, tendo como base refletir sobre as múltiplas possibilidades do ensino de inglês, contendo sugestões de leituras, estudos e acessos a materiais, vídeos, links, podcasts de interesse à formação inicial/continuada docente para área de Letras/Inglês.

Esse produto educacional serve para informar, dialogar, fomentar conhecimentos sobre como é ser professora e professor de inglês. Para a sociedade, o produto educacional traz benefícios e vantagens, de modo geral, a acrescentar como forma de acesso ao conhecimento aplicado à realidade, para o fortalecimento de docentes de inglês, assim como, da formação de professoras e professores na promoção da melhoria na qualidade de ensino na educação básica tão importante como forma de intervenção na realidade social de todos(as) os(as) envolvidos(as) nesse contexto, e aos/às que virão a ter acesso a esse produto no futuro.

A dissertação e o produto educacional estão devidamente publicados, de forma on-line, no repositório da Uergs e temos o objetivo de que esse produto educacional tenha mais visibilidade nas universidades, nas escolas de educação básica e na lista de leitura de docentes de inglês do país, pois, diante de faltas de políticas públicas abrangentes para docentes/estudantes das Letras-Inglês no Brasil, o e-book *Caminhos que se ampliam* é uma política pública, com potencial de multiplicação e que fornece uma formação continuada para essa área de ensino de inglês, uma vez que, como Tardif (2002, p. 32) anuncia: “há

<sup>1</sup> Pelo protocolo nº. 23546.076468/2023-16, por meio do Fala.Br, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2023) forneceu dados estatísticos sobre docentes de inglês no Brasil.

poucos estudos sobre saberes dos professores”. Desse modo, o e-book se apresenta como uma possibilidade para compor saberes outros no que tangem aos processos identitários de ser professor e ser professora de inglês.

## **A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE**

O referencial teórico desenvolvido no mestrado profissional em educação sobre a constituição de professores e professoras no Brasil de modo geral, mostram que a profissão professor(a) é resultado de múltiplas formulações socio/político/históricas/ideológicas/geográficas/linguísticas de povos originários, africanos, europeus, ocorridos há mais de 3 mil anos (Gadotti, 2003; Gauthier, 2010; Narvaz, 2009).

A aparição do ensino de inglês no Brasil se dá pelas relações do tráfico de escravos, comércio entre Portugal e Inglaterra, em que há a necessidade de mão-de-obra que entendesse inglês, surgindo assim, esse profissional estrangeiro (Lima; Quevedo, 2008; Montes, 2014). Metodologicamente, ensina-se a língua na perspectiva da tradução, gramática, leitura, oralidade relacionada às devidas proporções do tempo (Leffa, 1999; Fiorin, 2006; Confuorto, 2015).

No que tange ao ordenamento legal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (Brasil, 1961) estabelece a escolarização no Brasil, há o Parecer 283/1962 que organiza o currículo mínimo nos cursos de Letras. Na Lei 5692/71 (Brasil, 1971), surge o inglês nas escolas e se fortifica a capacitação mínima desse professor(a) para o exercício do magistério. Na atual LDB (Brasil, 1996), há a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do sexto ano do ensino fundamental e para atuar na educação básica, é obrigatório ter nível superior, em curso de licenciatura plena.

Nesse processo, normativas se estabelecem priorizando a língua inglesa com foco da função social e política do inglês (Brasil, 2017, p. 239), em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz o inglês como língua franca com a perspectiva de possibilitar o desenvolvimento de maior consciência e ponderações críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea (Brasil, 2018, p. 476). Cabendo ponderar, que existe uma taxa de desistência de mais de 60% na graduação em uma língua estrangeira no Brasil (Brasil, 2023).

Considerar o ser docente na atualidade, que é interpelado(a) pelas burocracias, pelas políticas educacionais, implicam “em certa medida, considerar o peso da história da educação escolar e das condições havidas quanto à formação de professores no Brasil em nosso passado” (Gatti, 2022, p. 36).

Sobretudo, pondera-se o conceito de Imbernón (2019, p. 50) sobre a formação permanente, em que considera cinco linhas ou eixos de atuação:

Reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante análise, interpretação e intervenção sobre a realidade; troca de experiências entre iguais; união da formação a um projeto de trabalho; formação como estímulo crítico e desenvolvimento profissional da instituição educativa.

Embora Imbernón traga a perspectiva da realidade na Espanha, percebemos identificações que dialogam com o contexto brasileiro. O autor compreende a formação continuada no século XXI com pontos significativos e de avanços, mas também observa que há retrocessos e estancamento, em que poucas novidades foram aparecendo aos/às docentes.

## CAMINHOS QUE O E-BOOK PERCORRE

Inicialmente, o e-book convida o leitor, a leitora a conhecer o município de Triunfo, que está localizado a 80 km de Porto Alegre (RS). Nesse tópico, são apresentados em formato bilíngue, alguns locais históricos e importantes para a cidade; e as treze escolas da rede municipal são situadas com informações gerais de localização, número de estudantes e modalidades de ensino.

Todas as fotos que especificam o local foram coletadas pelas pesquisadoras ou por mulheres docentes da região, como exemplo na Figura 1. Ao longo do e-book é possível perceber que há hiperlinks coloridos que direcionam o(a) leitor(a) para outros websites com textos, vídeos, áudios que ampliam conhecimentos acerca do que é apresentado.

Figura 1 – Ilustrações do e-book sobre a capa e Triunfo



Fonte: Silva; Sant'Anna (2022).

Em sequência, o material apresenta possibilidades de graduação inicial (Letras/inglês) no Rio Grande do Sul; discorre sobre as legislações que formalizam o ensino de

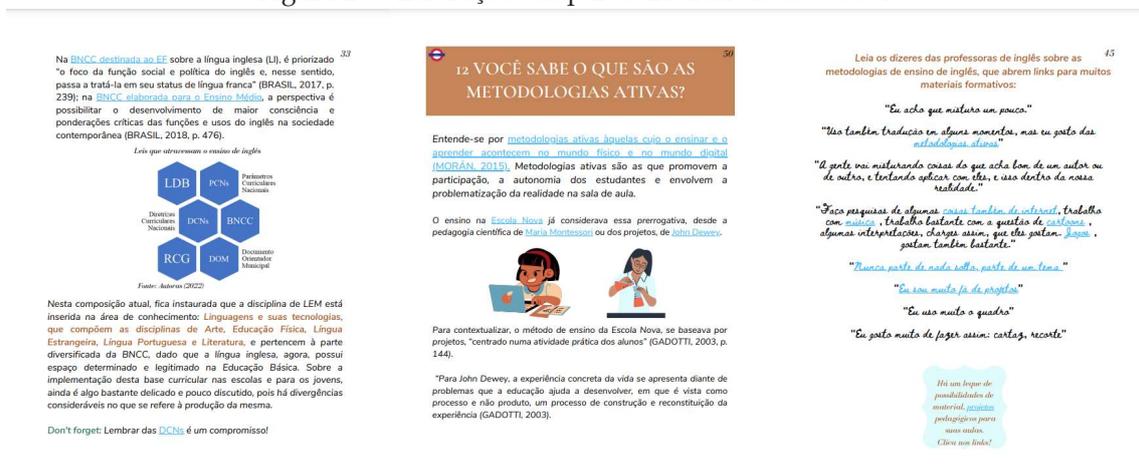
inglês no Brasil, com ponderações sobre as normativas do RS, como o *Referencial Curricular Gaúcho* (2018) e documentos orientadores municipais.

A Figura 2 mostra a disposição das páginas em que apresenta, por exemplo, metodologias ativas de ensino que foram mencionadas ou não pelas professoras, com o objetivo de mostrar caminhos de abordagens formativas que forneçam aprendizagens significativas aos estudantes, com dicas de onde buscar diferentes abordagens para o ensino de inglês e ainda a proposição de elaboração de planos de estudos coletivos com o enfoque de:

Assim, realizar planos de estudos em um coletivo de docentes de língua inglesa, além de atender ao que demanda a legislação, fortalece a disciplina, propicia que seja possível alinhar pedagogicamente habilidades, competências, conteúdos programáticos, abordagens metodológicas, bem como realizar trocas que favoreçam o exercício da docência, que envolve o de ser professora de inglês. (Silva; Sant’anna, 2022, p. 55).

No compromisso formativo de que as docentes precisam buscar formações para si mesmas ao longo do exercício de docência, assim, são indicados materiais em diferentes mídias que proporcionam a reflexão sobre ser docente, saberes docentes (Tardif, 2002) e processos identitários de ser professora de inglês (Silva, 2022), bem como sugestões de formação continuada como intercâmbios gratuitos promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cursos como *Brazilians Innovating on the Teaching of English (BRITE)*, entre outros.

Figura 2 – Ilustrações de partes interativas do e-book



Fonte: Silva e Sant’Anna (2022).

O e-book foi produzido no Canva, que é uma plataforma de design gráfico, foi obtido de forma gratuita. As imagens utilizadas estão devidamente referenciadas e desde o seu lançamento no repositório Uergs, em julho de 2022, há uma média de 180 acessos por mês.

## REFLEXÕES FINAIS

Por fim, a escrita deste texto busca promover a reflexão, com a finalidade de poder auxiliar na elaboração de políticas públicas efetivas que promovam uma mudança social, diante de um propósito e na constatação de um problema social, em que atores vinculam essas políticas para resolver as necessidades que estejam em questão (Rosa; Lima; Aguiar, 2021). Portanto, esse produto educacional se configura sendo uma política pública que promove a formação continuada para o ensino de inglês, a fim de que docentes/graduandos(as) de inglês ou áreas afins das Letras possam pensar sobre si mesmos(as), suas marcas, memórias e suas práticas educacionais, bem como estabelecer relações sobre os limites dos referenciais que portam e das metodologias que reproduzem, relacionando-as a outros caminhos metodológicos possíveis.

## FICHA TÉCNICA

**Autoras:** Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva; Sita Mara Lopes Sant'Anna

**Título:** Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da Educação Básica

**Número de páginas:** 76 páginas

**Ano da edição:** 1 ed. (2022)

**Formato:** Meio digital

**Endereço Eletrônico:** [Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da educação básica](#)

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021** [recurso eletrônico]. — Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

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

CONFUORTO, I. [O efeito-sujeito professor de inglês à deriva: discurso educacional pedagógico e implicações para uma formação com professores](#). 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FIORIN, J. L. [A criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária](#). *Línguas e Letras*, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GATTI, B. A. [Políticas Docentes: a história e a efervescência das últimas décadas](#). **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022.

GAUTHIER, C. O nascimento da escola na Idade Média. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 61-88.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2019.

LEFFA, V. J. [O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional](#). **Contexturas: APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, G. P.; QUEVEDO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. *In*: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. **Anais [...]**. Londrina: Eduel, 2008.

MONTES, A. L. G. **The Use and Perception of English In Brazilian Magazine Advertisements**. 2014. Degree (Doctor of Philosophy), Arizona State University, 2014.

NARVAZ, M. G. [A \(in\)visibilidade do gênero na psicologia acadêmica: onde os discursos fazem \(se\) política](#). 2009. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROSA, J. G. L da; LIMA, L. L.; AGUIAR, R. B. de. **Políticas públicas: introdução**. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

SILVA, K. C. R. G. da. [Processos identitários de ser professora de inglês na educação básica, em Triunfo, no Rio Grande do Sul](#). 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022.

SILVA, K. C. R. G. da; SANT'ANNA, S. M. L. [Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da educação básica](#). Osório: Uergs, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

# **CAPÍTULO 12**

---

## **DEMANDA POTENCIAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): E-BOOK INFORMATIVO PARA PROFISSIONAIS DA EJA DA REGIÃO DO VALE DO CAÍ**

Rafael Backes

Sita Mara Lopes Sant'Anna

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.12

## INTRODUÇÃO

**E**ste e-book foi produzido em 2022 com base nos achados da dissertação de Mestrado intitulada *Panorama da demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos no Vale do Caí (RS)*, de minha autoria, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sita Mara Lopes Sant’Anna, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

Trata-se de um produto educacional que tem como objetivo contribuir com o avanço das políticas públicas educacionais da EJA, fornecendo informações, links, dados e estatísticas acerca da demanda potencial para essa modalidade (Backes, 2022a; 2022b). O material é destinado ao auxílio de profissionais da EJA, sobretudo gestores e gestoras da região do Vale do Caí.

No produto educacional em questão, importantes conceitos, referências e dados sobre a oferta e demanda da EJA (Alves; Comerlato; Sant’anna, 2019) no Vale Caí estão apresentados. Também, é ensinado o cálculo da demanda total e potencial da EJA, bem como efetivar a busca ativa de estudantes, considerando estratégias e seus devidos atores locais e regionais, tendo o intuito de convidar os profissionais da EJA a refletir constantemente sobre a sua prática. Para a efetivação de tal reflexão, perguntas foram redigidas a serem respondidas em link via Google Forms, bem como, abaixo de cada gráfico apresentado, se deixou um espaço sugestivo para a análise.

O produto educacional está composto por 5 seções (“Seção 1 – A EJA é um direito precisamos conhecê-lo para exigí-lo!; “Seção 2 – Conheça as metas da EJA no Plano Nacional de Educação. Busque saber sobre essas metas no plano de seu município”; “Seção 3 – Sobre a EJA no Vale do Caí; “Seção 4 – Sobre a demanda potencial da EJA no Vale do Caí”; “Seção 5 – Sobre o chamamento do público à EJA: busca ativa”; por fim, o produto educacional encerra com elementos complementares ao fim (sugestão de contato e preenchimento de dados via Google Forms para seguirmos produzindo dados, referências, dados sobre o PPGEDU/Uergs e dados acerca dos autores) na qual não serão explorados neste texto. Cada uma das seções supracitadas será brevemente apresentada a partir de agora.

## SEÇÃO 1

Na primeira seção, os subpontos discutidos são: “Esse é um direito subjetivo, você sabe o que é direito público subjetivo?”; “Você sabe o que diz o Artigo 5º da LDBEN?”; “Quem pode exigir esse direito”. Inicia-se apontando a Educação como um direito garantido

pela Constituição Federal de 1988 no artigo 205 que proclama “a educação como direito de todos”, sendo dever do Estado garantir e efetivar a educação: “I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria; e II- Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Brasil, 1988).

Além disso, é um direito público subjetivo na qual o sujeito pode exigir o cumprimento de um dever do Estado, sendo uma regra jurídica que “ regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos”, como aparece no Parecer 11 (Cury, 2000, p. 22).

Em relação ao levantamento da demanda potencial, exprime-se no artigo 5º. da LDBEN (Brasil, 1996):

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência a escola.

Em outras palavras, qualquer sujeito, grupo de pessoas, associações comunitárias e organizações sindicais ou outras entidades legalmente constituídas podem acionar o poder público par exigir tal direito.

## SEÇÃO 2

Na segunda seção, compõem os subtópicos: “Você conhece o Plano de Educação?”; “Conheça as metas da EJA no Plano Nacional de Educação”; “Você conhece o Plano Estadual de Educação?”; “Conheça as metas da EJA no Plano Estadual de Educação”; “Você conhece o Plano de Educação de seus municípios no Vale do Caí?”.

O PNE é um texto em lei que passa por edições e reformulações de tempos em tempos, e apresenta dados relativos à educação brasileira, propondo diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação. No caso da EJA, há um diagnóstico, aprovado na forma da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tecendo “a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia” (Di Pierro, 2010, p. 944), admitindo que

era necessário focar em ações educacionais, não só para as novas gerações, mas também para adultos e idosos.

Relativos as metas para EJA para o Rio Grande do Sul, apresentam-se 3, conforme a Lei n.º 14.705, de 25 de junho de 2015 (Rio Grande Do Sul, 2015):

Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PEE, para as populações do campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à superação da desigualdade educacional.

Meta 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PEE, universalizar a alfabetização e reduzir em 55% (cinquenta e cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10 – Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e 50% (cinquenta por cento) das matrículas do ensino médio, na forma integrada à educação profissional.

Ainda, ao final dessa seção, se expõem os sites em que estão os planos educacionais municipais das 20 cidades da região do Vale do Caí.

### SEÇÃO 3

Na terceira seção, compõem os subtópicos: “Vale do Caí, que organização regional é essa?”; “Os 20 municípios do Vale do Caí”; “Você sabe quais municípios ofertam a EJA na região?”; “O que vem acontecendo com as matrículas da EJA nos últimos anos?”; “O que essa seção nos ajuda a compreender, de um modo geral?”.

Apresenta-se dados populacionais, econômicos, educacionais etc., relativos aos municípios pertencentes a região do Vale do Caí (RS), sendo eles: Alto Feliz, Barão, Bom Princípio, Brochier, Capela de Santana, Feliz, Harmonia, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Pareci Novo, Portão, Salvador do Sul, São José do Hortêncio, São José do Sul, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Tupandi e Vale Real.

Desses 20 municípios, apenas cinco ofertavam a EJA até o final de 2022, sendo eles: Capela de Santana (Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio de Oliveira Carvalho), Feliz (Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Spier), Montenegro (Colégio Estadual A J Renner, Colégio Estadual Ivo Buhler Ciep, Escola Estadual de Ensino Médio Delfina Dias Ferraz, Escola de Educação Especial Nossa Senhora Medianeira), Portão (Escola de Ensino Médio Styllus EJA EAD, Escola Estadual de Ensino Médio 9 de Outubro, Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio José de Fraga, Escola Especial Raio de Sol) e São Sebastião do Caí (Escola Municipal Coronel Pedro Alencastro Guimarães).

Logo em seguida se expõe gráficos com a oferta de vagas da EJA nesses municípios, sugerindo a interpretação e análise do gráfico por parte dos leitores, inclusive deixando um espaço para escrever tais reflexões no próprio produto educacional.

A seção 3 fecha apontando para a redução das matrículas ao longo dos últimos anos, trazendo a Covid-19 como uma das possíveis hipóteses para o afastamentos social, o que ocasionou também em um retardo nas matrículas a partir de um retorno controlado a presencialidade, bem como, durante a pandemia, dos próprios alunos não possuírem equipamentos informáticos mínimos para acompanhar as aulas, um reflexo da desigualdade social do nosso país e uma reafirmação da importância das políticas públicas voltadas para EJA.

## SEÇÃO 4

Na quarta seção, aparecem os pontos: “Você sabe o que significa estudo de demanda potencial da EJA?”; “Você conhece a demanda potencial de EJA estimada em Capela de Santana?”; “Você conhece a demanda potencial de EJA estimada em Feliz?”; “Você conhece a demanda potencial de EJA estimada em Montenegro?”; “Você conhece a demanda potencial de EJA estimada em Portão?” “Você conhece a demanda potencial de EJA estimada em São Sebastião do Caí?”; “Você conhece a demanda potencial de EJA estimada na região do Vale do Caí?”; “Para produzir dados sobre a demanda potencial de EJA de município, siga a orientação”.

Alves, Comerlato e Sant'Anna (2019) ensinam que a demanda potencial para EJA é um efeito de um cálculo que envolve três conceitos, sendo a **ofertas de vagas** na EJA um direito público garantido no ato da matrícula, em que cada matrícula corresponde uma vaga; a **demand total** para a EJA correspondente ao número de pessoas maiores de 15 anos, analfabetas; pessoas maiores de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental e pessoas maiores de 18 anos que não concluíram o ensino médio; e, por fim, a **demand potencial** para a EJA: demanda total subtraído do número de vagas ofertadas.

Logo em seguida apresenta-se os dados da demanda potencial para cada um dos municípios que ofertam EJA na região.

Em 2010, o município de Capela de Santana apresentou uma população de 8.764 pessoas, sendo 5,77% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 506 pessoas. No que tange ao ensino fundamental, 60,39% (5.292 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 5.798 pessoas. Em 2021, foram registradas apenas 45 matrículas, o que ocasiona em uma demanda potencial de 5.753 pessoas. Já no

ensino médio, o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 80,48% (7.053 pessoas). Em 2021, não foi registrada nenhuma matrícula nessa etapa de ensino, o que ocasiona em uma demanda potencial de 7.053 pessoas.

Em 2010, o município de Feliz apresentou uma população de 10.253 pessoas, sendo 0,95% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 97 pessoas. No que tange ao ensino fundamental, 37,83% (3.879 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 3.976 pessoas. Em 2021, não foi registrada nenhuma matrícula, o que ocasiona em uma demanda potencial igual ao número de pessoas não alfabetizadas e não concluintes do ensino fundamental. No ensino médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 68,25% (6.998 pessoas). Em 2021, para essa etapa, também não foi registrada nenhuma matrícula, o que ocasiona em uma demanda potencial 6.998 pessoas.

Em 2010, o município de Montenegro apresentou uma população de 46.866 pessoas, sendo 3,75% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 1.754 pessoas. No que tange ao ensino fundamental, 40,03% (18.760 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 20.514 pessoas. Em 2021, foram registradas apenas 157 matrículas, o que ocasionou uma demanda potencial de 20.357 pessoas. Já no ensino médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 61,77% (28.449 pessoas). Foram registradas 476 matrículas nessa modalidade no ano de 2021, o que ocasiona numa demanda potencial de 27.973 pessoas.

Em 2010, o município de Portão apresentou uma população de 23.886 pessoas, sendo 4,63% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 1.106 pessoas. No que tange ao ensino fundamental, 48,26% (11.527 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 12.633 pessoas. Em 2021, foram registradas apenas 69 matrículas, o que ocasiona em uma demanda potencial de 12.564 pessoas. Já no ensino médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 75,06% (17.929 pessoas). Em 2021, foram registradas 49 matrículas nessa modalidade de ensino, o que ocasiona numa demanda potencial de 17.880 pessoas.

Em 2010, o município de São Sebastião do Caí apresentou uma população de 17.360 pessoas, sendo 3,51% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 699 pessoas. No que tange ao ensino fundamental, 36,84% (6.395 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 7.004 pessoas. Em 2021, foram registradas apenas 19 matrículas, o que ocasionou uma demanda potencial de 6.985 pessoas. Já no ensino médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 70,25% (12.195 pessoas). Em 2021, não

foi registrada nenhuma matrícula nessa etapa de ensino, o que ocasiona em uma demanda potencial igual ao número de não concluintes.

Em 2010, os cinco municípios da região do Vale do Caí (Capela de Santana, Feliz, Montenegro, Portão e São Sebastião do Caí) que ofertam EJA apresentaram juntos uma população de 107.129 pessoas, sendo 4,36% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 4.072 pessoas. No que tange ao ensino fundamental, 49,12% (45.853 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 49.925 pessoas. Em 2021, foram registradas apenas 290 matrículas, o que ocasionou uma demanda potencial de 49.636 pessoas. Já no ensino médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 77,80% (72.624 pessoas). Em 2021, foram registradas 368 matrículas nessa modalidade de ensino, o que ocasionou numa demanda potencial de 72.256 pessoas.

Encerra-se a seção ensinando o cálculo para produzir os dados relativos à demanda potencial, bem como onde os dados para realizar o cálculo podem ser encontrados.

## SEÇÃO 5

A última seção fecha com os subtópicos: “Você sabe o que é busca ativa?”; “Como realizar a busca ativa?”; “Volte a estudar na EJA” (Dialeto Hunsrückisch); “Volte a estudar na EJA” (Versão em Língua Portuguesa)”.

Proveniente do campo da saúde (Brasil. 2004), o conceito de busca ativa entende que se faz necessário trabalhar na lógica do território, mantendo relações com a população baseada no acolhimento dessas pessoas e em uma postura ativa diante das situações que se apresentem. Logo, essa busca precisa estar relacionada com o contexto social das ofertas de vaga da EJA, estabelecendo metas, estratégias e ações para divulgar as vagas para mais pessoas, sobretudo para os potenciais estudantes. Alguns locais potenciais são: rádios comunitárias; postos de saúde; jornais; festividades comunitárias; sindicatos; redes sociais; contato telefônico; visitas domiciliares; anúncios em templos e igrejas; bancos; mercados; comércio local etc.

## PARA SEGUIRMOS EM DIÁLOGO

A educação de jovens e adultos se dá sob processos complexos. Há movimentos no sistema que visam barrar o avanço das políticas públicas para a EJA e outros, na qual defendemos, permitir o acesso à educação de qualidade, com a finalidade de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, tendo como função, também, a reparação.

Os números atuais da EJA na região são alarmantes, tendo em vista que a educação é um direito e a oferta de vagas na EJA é muito aquém da demanda. Faz-se necessário que existam políticas públicas de implementação da EJA na região, bem como a ampla divulgação dessas vagas. Por isso, criamos um produto educacional em formato de e-book com os dados da demanda potencial da EJA nos municípios com o intuito de servir de base propulsora para uma urgente implementação de ofertas de vaga na região.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos na região do Vale do Caí (RS)

**Número de páginas:** 67 páginas

**Ano da edição:** 1 ed. (2022)

**Formato:** Meio digital

**Endereço Eletrônico:** [Demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos na região do Vale do Caí \(RS\)](#)



## REFERÊNCIAS

ALVES, E.; COMERLATO, D.; SANT'ANNA, S. M. L. Demanda Potencial para o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul um mapa em construção. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 7, p. 41-52, 2019.

BACKES, R. [Demanda potencial da educação de jovens e adultos na região do Vale do Caí \(RS\)](#) / Rafael Backes, Sita Mara Lopes Sant'Anna. — Osório: Uergs, 2022. 61 p. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022a.

BACKES, R. **Panorama da demanda potencial da educação de jovens e adultos no Vale do Caí (RS)**, 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022b.

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

BRASIL. [Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CURY, C. R. J. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer CNE/CEB,11, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Legislação em saúde mental**. 1990-2004. Brasília, DF, 2004.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. [Lei n.º 14.705, de 25 de junho de 2015](#). Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE -, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Porto Alegre, RS: 2015.

# **CAPÍTULO 13**

---

## **APRENDIZAGEM COLABORATIVA POR MEIO DAS REDES SOCIAIS: UM PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Cinara Rick

Leandro Forell

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.13

## INTRODUÇÃO

Nessas páginas compartilhadas aqui, penso ser relevante situar o leitor sobre o modo de construção e o porquê das escolhas que culminaram na realização do produto educacional do mestrado profissional em Educação: @culturalocal.ei – Uma rede social da plataforma Instagram.

Ao iniciar o mestrado profissional em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), a situação na qual me encontrava parecia um tanto definida e organizada, pois durante mesmo a entrevista de seleção havia delineado uma perspectiva de pesquisa e nos primeiros meses o processo metodológico etnográfico foi se desenvolvendo, entre leituras, discussões com meu orientador e algumas tímidas “descidas ao campo”.

Há poucos meses decorridos do ingresso e de vivenciar a experiência do programa, deu-se início a pandemia de Covid-19<sup>1</sup>, na qual muitas atividades presenciais foram suspensas e o distanciamento social foi instaurado visando a segurança de todos em decorrência do alto índice de contágio da doença. Nesse período, estabelecemos algumas discussões acerca do direcionamento da pesquisa e com a imprevisibilidade dos próximos passos suspendemos o campo.

Decorridos mais alguns meses, percebemos que essa espera poderia ser em muito prejudicial, visto que o programa de pós-graduação possui um tempo limitado e de que novas estratégias deveriam ser adotadas. Com aulas de forma remota, estudantes e professoras(es) se adaptavam a uma nova realidade ditada. Telas e tecnologias digitais começaram a fazer parte cada vez mais presente do cotidiano de todos, assim como encontros virtuais e o uso de linguagens mais informais por meio de aplicativos como o WhatsApp e seus inúmeros grupos criados para aglutinar pessoas que possuíam algum interesse ou ligação específica, como grupo da escola, grupo da disciplina “X”, grupo da turma, grupo do grupo de pesquisa, grupo dos pais dos alunos, dentre outros. Bem como uma variedade de documentações de forma virtual começaram a ser compartilhadas, atas, históricos, assinaturas digitais.

Com a rápida adaptação dos planos de trabalhos de muitos professores, a pesquisa etnográfica foi direcionada para professores da rede pública do município de Tramandaí, por meio da definição metodológica de grupos focais, que consistiam em encontros virtuais gravados pela plataforma do Google Meet com professoras participantes da pesquisa e que discutiriam temáticas inspiradas por disparadores audiovisuais. Barbour afirma

<sup>1</sup> Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia mundial devido aos crescentes casos de Coronavírus (Covid-19), que culminou no isolamento físico e quarentena da maior parte da população mundial.

que, “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo” (Barbour, 2009, p. 21).

Ainda para Gatti, os grupos focais auxiliam no processo de interação do grupo de participantes sobre dado assunto,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (Gatti, 2005, p. 11).

Com esses encontros dos grupos focais, o direcionamento da pesquisa resultou na exploração descritiva sobre como as professoras da rede pública do município consideram a cultura local em seu fazer pedagógico.

A dissertação, intitulada *Conhecimentos da Cultura Local na Prática Pedagógica da Educação Infantil: Uma Pesquisa com Professoras Tramandaí (RS)*, discutiu a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular, na qual pode-se vislumbrar as percepções da cultura local integrante no currículo na Educação Infantil e de como essas professoras percebiam em suas práticas essas construções culturais. Visto que a BNCC aponta a cultura como parte integrante da proposta pedagógica da Educação Infantil, uma vez que, prioriza as crianças como conhecedoras e produtoras de suas culturas. Elas devem ter acesso ao conhecimento produzido por outros povos de diferentes culturas, que sua aprendizagem contemple de modo a ampliar diferentes costumes e os modos de viver de seu grupo social e daqueles próprios de outras regiões, estados e países, ao mesmo tempo que se percebem como sujeitos pertencentes a uma comunidade (Brasil, 2017).

A fala de uma das professoras sobre a disponibilidade de meios de discussão, “Eu acho que falta hábito para as pessoas de valorizar essas coisas né, de trazer e mostrar. Se for parar para pensar, muita coisa que a gente faz é cultura e a gente não percebe que é cultura né [...]” (Diário de campo, 2021), suscitou o desejo de haver lugares de partilhas de práticas que aliassem a parte cultural da região.

A parcela de tempo que era dispensada com a virtualidade era abundante, ao mesmo tempo que lives, cursos e transmissões ao vivo ganhavam as plataformas virtuais, além de discussões em tempo real de saberes e novidades dos circuitos interativos e educacionais corroborou para a construção de um “lugar” virtual que pudesse ainda vincular os saberes culturais das educadoras e da comunidade em torno das escolas. Para Nóvoa e Alvim,

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social. (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 3).

As conexões e interações seriam parte relevante na construção dessa rede, no intuito de fomentar discussões acerca do currículo e das culturas presentes nele, no entanto, uma das preocupações elencadas quanto a escolha desse momento de partilhas era na não configuração de um lugar de busca de fórmulas ou de um banco de dados com modelos preestabelecidos, mas do encontro colaborativo de saberes e de divulgação de espetáculos, cursos, atividades culturais da comunidade do Litoral Norte do RS.

Apesar de não ser uma pessoa muito atuante nas redes sociais e nas tecnologias digitais, é preciso estar atenta aos circuitos culturais da região, bem como do que envolve a comunidade. Uma rede de compartilhamento, na qual a comunidade em geral possa interagir em tempo real, partilhando ideias, realizando sugestões, questionando ou construindo significados sobre sua cultura local.

Pensando sobre todo arcabouço cultural tanto das crianças como da comunidade que cerca a escola de educação infantil, os saberes dessa comunidade poderiam ser partilhados e discutidos para além das professoras das escolas de educação infantil, mas também das pessoas que fazem parte dessa comunidade, das diferentes organizações, das famílias, dos estabelecimentos comerciais, dos órgãos públicos e privados.

Penso ter sido um dos legados mais relevantes da pandemia as relações estabelecidas por meio do distanciamento e o modo como muitas pessoas, em especial as professoras que de um momento para outro tiveram que adentrar na casa de seus alunos, acessar as famílias de modo virtual, se fazer presente de alguma maneira, aprendendo a manusear ferramentas que em especial, as gerações jovens convivem desde o seu nascimento. Educadoras precisam aprender rapidamente a editar vídeos, criar lives, postar e interagir de forma virtual. “A aprendizagem colaborativa constitui-se uma oportunidade para integrar as tecnologias, sendo que as ferramentas de aprendizagem possibilitam e potencializam a construção dos conhecimentos através de um suporte colaborativo” (Carneiro; Garcia; Barbosa, 2020, p. 56).

Essa aprendizagem deu-se em grande parte do tempo por meio da informalidade, não com outras educadoras, mas com a comunidade que domina experientialmente essas tecnologias. Essa aprendizagem foi elencada na dissertação com vistas ao conceito de comunidades de aprendizagem de Imbernòn, Neto e Silva (2020), que diferentemente

de aulas expositivas incentiva as trocas de saberes com um público diverso do ambiente escolar.

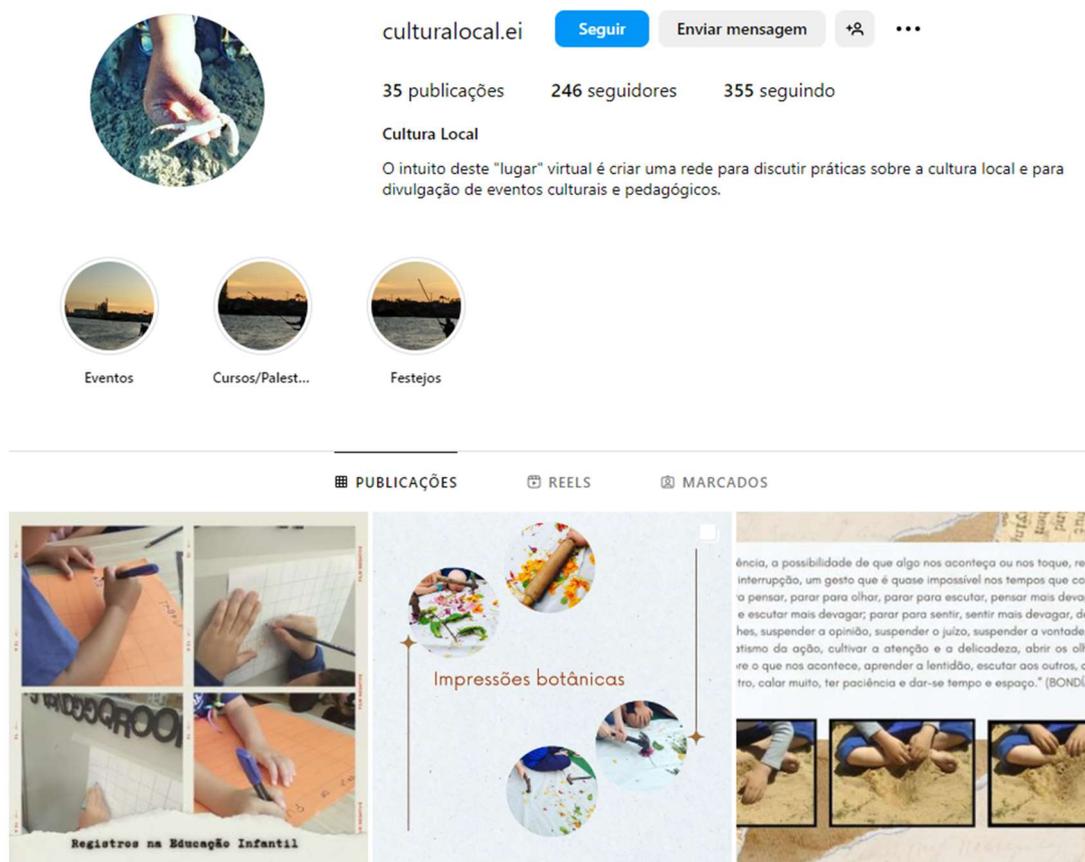
Tal aprendizagem é partilhada para toda uma determinada comunidade, não apenas para os alunos/professoras, assim como são incentivadas as trocas, discussões e pontos de vista diversos dos assuntos elencados. Os processos de aprendizagem são planejados em vista do coletivo e a avaliação é feita de maneira contínua e sistemática. A liderança é realizada por meio de comissões ou de um voluntariado e há uma relação de cooperação entre alunos de diferentes níveis, saberes compartilhados independente da formação. (Imbernòn; Neto; Silva, 2020).

As professoras exercitam em grande parte durante esse período de distanciamento social modos de formação continuada e permanente na virtualidade, partilhando saberes em pequenas comunidades de outras educadoras ou seguindo perfis de educadores de uma diversidade de locais longínquos.

O uso das redes sociais enquanto dispositivo de aprendizagem tem se difundido cada vez mais. A escolha do Instagram se deu pela facilidade de o aplicativo ser manipulado de smartphones e não apenas de computadores, uma vez que durante a pesquisa e nos encontros dos grupos focais, ficou evidente que a maior parte das professoras contava apenas com celulares para acesso à internet.

O lugar virtual de partilha situa-se na página Cultura Local e sua apresentação consta como na figura 1:

Figura 1 – Página Virtual Cultura Local



Fonte: @culturallocal.ei (2023).

As postagens são realizadas a partir de dicas dos seguidores ou por escolha de discussões presentes na comunidade local, além de usar a rede social como multiplicadora de eventos ocorridos na região, por meio do compartilhamento nos stories. Indo de encontro a formações e perfis que tendem a elencar uma forma homogeneizante de saberes globais, fórmulas contidas em livros didáticos, de modelos de caráter prescritivo incorporados de sociedades longínquas que são distantes às singularidades da comunidade na qual cada escola está situada.

O alcance tem sido de certa maneira limitado, no entanto, o intuito é expandir o público na região. Apesar de estar a pouco mais de dez anos na região litorânea norte também refleti sobre o pouco conhecimento que tinha de sua geografia, das comunidades, das festividades locais, e que o conhecimento que tenho ainda são superficiais para embasar projetos de visibilidade com as crianças. Por conseguinte, penso que há a necessidade de uma exploração mais aprofundada sobre temáticas que envolvam as comunidades locais e sobre a cultura local do Litoral Norte do RS e de maiores partilhas com os sujeitos envolvidos na região.

## REFERÊNCIAS

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. [Base Nacional Comum Curricular](#): Brasília: MEC, 2017.

CARNEIRO, L. de A.; GARCIA, L. G.; BARBOSA, G. V. [Uma Revisão sobre Aprendizagem Colaborativa Mediada por Tecnologias](#). *Revista Desafios*, v. 7, n. 2, 2020.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; SILVA, A. C. da. [Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática](#). *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 82, n. 1, p. 161-172. 2020.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. [Os Professores depois da Pandemia](#). *Educação & Sociedade*, v. 42, e249236, 2021.

# **CAPÍTULO 14**

---

## **O PRODUTO EDUCACIONAL PARA CONTAR AS HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO LITORAL NORTE GAÚCHO**

Diana Patrícia Mauer

Leandro Forell

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.14

## INTRODUÇÃO

A criação de um produto educacional, exigência do mestrado profissional, provoca no mestrado uma reflexão sobre a sua pesquisa e sobre a prática, representando dois processos – a pesquisa e o produto – que se mesclam e juntos fazem parte do processo de formação docente. De acordo com Gonçalves *et al.* (2019, p. 76) “os Programas de Pós-Graduação (PPG) têm buscado maneiras de aperfeiçoar o registro, avaliação e valorização das atividades de desenvolvimento de produtos, buscando ampliar a inserção destes nos ambientes organizacionais e profissionais”, e no caso da área da educação, os produtos desenvolvidos têm o foco educacional para serem inseridos na comunidade escolar, nas salas de aula e até mesmo para a formação docente continuada.

Os produtos educacionais podem se constituir como “elementos produtores de conhecimento, tanto para quem os produz quanto para aqueles em que são destinados” (Freire; Guerrini; Dutra, 2016, p. 106), visto que partem de um processo reflexivo sobre pesquisa e prática profissional. Gonçalves *et al.* (2019, p. 76) destacam que:

[...] o desenvolvimento de produtos não é uma atividade trivial e revela vários desafios, dentre eles: a adoção de linguagem apropriada ao público a que se destina; capacidade de replicação por terceiros; internacionalização; disponibilidade para livre acesso e acessibilidade por pessoas com deficiência.

A proposta para a criação de um produto educacional foi acompanhada de dúvidas e certezas sobre qual plataforma escolher, qual o objetivo que seria pretendido, qual o público a ser atendido e principalmente qual o conteúdo que seria apresentado e divulgado para a comunidade. Freire, Guerrini e Dutra (2016) destacam que é necessária uma constante reestruturação dos produtos, de acordo com contextos e com os públicos a que se destinam. As certezas na elaboração do produto estavam relacionadas à temática da dissertação: a história do atendimento à infância em Osório (RS) na década de 1980 a partir da primeira creche do município. Porém, para ampliar o alcance do produto, a temática definida foi: “Histórias da Educação do Litoral Norte Gaúcho”. A dissertação foi desenvolvida no município dessa região, portanto a proximidade com os outros municípios e com os pesquisadores da região auxiliou na escolha desse recorte geográfico para o produto.

A plataforma escolhida para o produto foi um site (Figura 1), como um sistema de blog, com publicações periódicas sobre a temática. As publicações foram divididas em categorias: histórias de instituições, eventos e marcos importantes; teorias e conceitos da área de estudo com embasamento teórico; e a divulgação de produções realizadas sobre a História da Educação do Litoral Norte Gaúcho, sejam elas de nível acadêmico, escolar ou

pessoal. As postagens, que ainda são realizadas, são sempre acompanhadas de fotografias, que auxiliam o público a se conectar com o conteúdo da postagem.

Figura 1 – Histórias da educação do Litoral Norte Gaúcho



Fonte: [Histórias da Educação do Litoral Norte Gaúcho](#) (2023).

De acordo com Rocha, Ferreira e Vieira (2018, p. 138), o blog pode ser uma ferramenta para professores “o blog amplia as possibilidades de criação coletiva e aproximação de alunos e professores, sendo estas as principais contribuições que podem oferecer para o processo de ensino e aprendizagem”, pois multiplica as possibilidades de transmissão de conteúdos por meio das redes. Santos e Silveira (2013, p. 14) corroboram ao destacar que “criar e manter blogs destinados a outros professores são ações de autogerenciamento de formação continuada onde ela ocorre de modo não formal”. Ou seja, quando se busca um produto educacional que possa atingir uma grande gama de público o blog/site é uma forte alternativa.

Além dos blogs e sites, as redes sociais também “têm a capacidade de promover “a criação de redes relacionais em torno de temas específicos, mostrando-se como ferramentas eficazes para a formação continuada de professores” (Santos; Silveira, 2013, p. 14). Portanto, para corroborar com o alcance do produto e divulgar as postagens de maneira intensa e próxima ao público foram criadas redes sociais que direcionam o público ao site. Um perfil no Instagram (Figura 2) e uma página no Facebook colaboram com a divulgação das postagens, por meio de fotografias e pequenos textos convidando para a leitura das postagens na íntegra no site.

Figura 2 – Página no Instagram



Fonte: Instagram @historiaseducacaolitoral norte (2023).

As redes sociais permitiram expandir o alcance do site, apresentando o público para o conteúdo. De acordo com Santos e Santos (2014, p. 310), as redes sociais digitais são consideradas um meio de possibilidades, “estabelecido a partir dos elementos virtuais e das relações entre os indivíduos usuários”. Leka e Grinkraut (2014, p. 2) destacam que, no início, as redes sociais tinham como “principal foco o relacionamento entre amigos ou pessoas com interesses incomuns, no entanto, com sua notável expansão, essas redes passaram a ter um papel diferenciado na sociedade, na política, na mídia e também na Educação”.

Com a aceleração da vida cotidiana e a comunicação mediada por celulares, os hábitos da cultura foram se modificando, “pois a estrutura temporal e espacial que se partilha subjetiva e intersubjetivamente, resultante de um período da história da humanidade marcado pela técnica, ciência e informação” impõe dinâmicas e relações significativas também nas escolas (Santos; Santos, 2014, p. 320). As redes sociais aparecem nesse cenário como ferramentas rápidas para o “compartilhamento de dados e informações, de diversos caracteres e formas, como por exemplo, por meio delas é possível postar diferentes arquivos, textos, fotos, imagens, vídeos, entre outros” (Leka; Grinkraut, 2014, p. 2). Essa capacidade das redes sociais e da vida on-line pode permitir aos docentes realizar uma aproximação entre os estudantes e o conhecimento, além de uma aproximação do docente com conhecimentos que podem constituir uma formação continuada (Figura 3).

Figura 3 — Página no Facebook



Fonte: página no Facebook "Histórias da Educação do Litoral Norte Gaúcho" (2023).

De acordo com Freire, Guerrini e Dutra (2016, p. 102),

[...] os produtos educacionais, além de se constituírem em elementos que viabilizam a pesquisa na formação docente, são caracterizados como ferramentas pedagógicas, elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica.

O público buscado na elaboração de um site sobre as histórias da Educação do Litoral Norte Gaúcho é composto principalmente por professores dos municípios da região que tenham interesse na temática, seja para abordar em suas aulas ou para ampliar sua gama de conhecimentos, além de estudantes e ex-estudantes da região e pesquisadores interessados na temática da História da Educação. A proposta para esse público, além da leitura das postagens, é a contribuição com fotografias, histórias e produções sobre as instituições educacionais da região. Ou seja, o objetivo é o site ser alimentado com memórias do seu público, aproximando-o ainda mais da comunidade escolar.

As memórias dos estudantes e dos docentes podem ser consideradas fragmentos da História da Educação, que auxiliam a compreender as histórias que perpassam as institui-

ções escolares. Como destacam Stephanou e Bastos (2005, p. 417), as memórias, “as pistas, as marcas, os documentos, são fragmentos que não possuem uma verdade inerente, pronta a ser desvelada pelo pesquisador”, é preciso um olhar crítico sobre estes fragmentos que não apresentam uma verdade única, mas traços e pontos de vista. Por esse motivo, o site não se propõe a contar “A história”, mas sim “histórias da educação”, no plural. Porque então pesquisar e buscar saber a História da Educação, se ela não é única? Nóvoa (2005) nos responde: para cultivar um saudável ceticismo; para compreender a lógica das identidades múltiplas; para pensar os indivíduos como produtores de história; para explicar que não há mudança sem história.

A pesquisa da História da Educação se encontra em uma fronteira entre os dois campos de conhecimento, Stephanou e Bastos (2005, p. 422) destacam que “[...] a pesquisa em História da Educação não é uma ciência à parte, não possui um campo analítico exclusivo e sua riqueza teórica e metodológica está justamente no fato de tratar-se de um espaço fronteiro”, com metodologias da pesquisa historiográfica e perspectivas de profissionais da educação, que muitas vezes atuam na docência. Por ter essa possibilidade de perspectiva, “a História da Educação, possibilitando uma visão global do fenômeno educativo, permite ao educador compreender mais profundamente suas funções” (Stephanou; Bastos, 2005, p. 424), o que caracteriza um produto educacional com esse foco como uma ferramenta para a formação continuada de professores.

Para Stephanou e Bastos (2005, p. 427), a escrita da História da Educação e uso dela representa “um desafio que permite avançar a ação educativa e a enfrentar questões do presente, da memória e dos ‘lugares’ de produção socioculturais”. Pois pensar o presente da educação, buscando melhorar o futuro dela, não é possível sem um vislumbre do passado. Como afirma Nóvoa (2015, p. 38, tradução nossa), “[...] a história é um modo – o mais pertinente, o mais adequado – de situar os problemas atuais graças à uma indagação científica do passado”, por meio de pesquisas historiográficas fronteiriças com a educação podemos compreender o presente da educação e pensar no seu futuro.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. [O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente](#). **Porto das Letras**, v. 2, n. 1, 2016.
- GONÇALVES, C. E. L. de C. *et al.* [\(Alguns\) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação](#). **Educitec**, v. 5, n. 10, p. 74-87, 2019.

LEKA, A. R.; GRINKRAUT, M. L. [A utilização das redes sociais na Educação Superior](#). **Revista Primus Vitam**, n. 6, 2013.

NÓVOA, A. Apresentação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. Carta a un joven historiador de la educacion. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 1, p. 23-58, 2015.

ROCHA, L. M. B. M.; FERREIRA, A. M. V.; VIEIRA, M. de L. F. [Blog educacional – descritores no mestrado profissional em ensino na saúde \(MPES\)](#). **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 15, n. 37, p. 137-146, 2019.

SANTOS, S. R. M.; SILVEIRA, M. C. de O. [Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada?](#) In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. Goiânia, 2013.

SANTOS, V. L. C.; SANTOS, J. E. [As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporânea](#). **Holos**, v. 6, p. 307-328, 2014.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, Memória e a História da Educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

# **CAPÍTULO 15**

---

## **OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA COM CRIANÇAS**

Jeniffer Saldanha de Medeiros  
Viviane Maciel Machado Maurente  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.15

## INTRODUÇÃO

O produto educacional derivou da pesquisa desenvolvida no mestrado profissional em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Tem em sua proposta o desenho e aplicação de uma proposta didático pedagógica aplicada destinada aos anos iniciais do ensino fundamental. Traz como eixo articulador os três momentos pedagógicos e os referenciais freireanos.

Os três momentos pedagógicos: uma proposta desenvolvida com crianças foi elaborada a fim de proporcionar aos educadores e educadoras que trabalham com ensino fundamental na etapa da alfabetização, um instrumento didático pedagógico instigador, que trabalhe a partir de investigação temática, baseado em um tema que os próprios educandos escolham, vinculado às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Orieta, Viamão (RS), com educandos do segundo ano do ensino fundamental. A realização da Investigação Temática é o resultado de uma pesquisa de intervenção, a partir do contexto de vida dos educandos, da escolha do tema a ser pesquisado e do protagonismo dos educandos.

A pesquisa se ancorou no referencial teórico baseado em Delizoicov, Angotti e Pernambuco, uma “perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011, p. 189). Ou seja, a partir do tema escolhido ocorrerá o processo de planejamento dos conteúdos. A investigação temática possibilita ao educando relacionar os conteúdos aprendidos na escola com sua realidade

## O PRODUTO EDUCACIONAL

Destacamos assim como funciona os três momentos pedagógicos, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), vinculado ao que abordamos em nossa pesquisa. O primeiro momento é o da “problematização inicial”: Apresentamos no datashow das fotos da comunidade onde os educandos vivem, essas imagens serviram para dar um pontapé inicial aos rumos que a pesquisa vai tomar. Com isso a atividade disparadora, é a apresentação das fotos da comunidade escolar.

Segue-se para o segundo momento dos três momentos denominado “Organização do Conhecimento”: Nesse momento realizou-se estudos com os educandos a partir dos

conhecimentos selecionados pelo educador, para que assim se compreenda os temas da problematização inicial, como também dúvidas e questionamentos que possivelmente irão ocorrer ao longo do caminho.

Caminhos realizados para o segundo momento dos três momentos pedagógicos:

1) Bingo de palavras – realizamos um jogo de bingo, no qual foi utilizada as palavras que mais os educandos pronunciaram ao longo da primeira intervenção.

Objetivo: Identificar letras e palavras.

Materiais: folha de ofício; caneta.

Procedimentos: distribuir aos educandos uma cartela, em que contenha três palavras, cada palavra representada por uma cor diferente, para que os educandos possam diferenciar uma palavra da outra. Pedir aos educandos que confeccionem bolinhas pequenas de papel, para que possam colocar em cima de cada letra das palavras, conforme vai sendo sorteada as letras do alfabeto. Nesse sentido, após a letra sorteada, os educandos pronunciam o nome da letra e posteriormente colocam uma bolinha de papel em cima da letra correspondente de sua tabela, caso houver a letra nela. O educando que completar de bolinhas as letras de sua tabela, fala bem alto bingo, assim ganhando essa rodada. Logo após o jogo, pode-se pedir aos educandos que escrevam em seu caderno as palavras que estavam em sua cartela de bingo.

2) Escolha do Tema – foi iniciada a intervenção com uma imagem de Paulo Freire, na qual no primeiro momento os educandos podem colorir. Após colorir a imagem de Freire solicita-se aos educandos que escrevam com o auxílio da educadora ou educador o que gostariam de pesquisar. Em seguida, dobra-se as perguntas a fim de caber em uma garrafa pet, para que essas perguntas fossem armazenadas até o final da pesquisa.

Realizada essa primeira dinâmica, parte-se então para a escolha do tema que será trabalhado durante a pesquisa. Com auxílio dos educandos, escrevemos no quadro o questionamento de cada educando, para que assim se realize uma votação.

Inicialmente ficamos entre duas opções:

- “porque as pessoas colocam os cachorros fora?” Com dois votos, e
- “porque existem bêbados e porque eles bebem muito?” Com um voto.

Para que não houvesse dúvidas entre os educandos, descarta-se as outras opções que não haviam sido votadas e fica somente as mais votadas para uma nova votação. Depois

de muito diálogo entre os educandos, por unanimidade ganhou “porque as pessoas colocam os cachorros fora?”.

3) “Pimpão uma história de amizade – inicia-se a intervenção com um texto “pimpão uma história de amizade”, para que assim dar-se início a pesquisa sobre “o abandono de cachorros”, a qual foi escolhida na intervenção anterior.

Objetivo: Escrever palavras e frases com autonomia.

Materiais: Folhas de ofício, canetas coloridas e lápis de cor.

Procedimentos: no primeiro momento realizar a leitura da história por completo para os educandos, em seguida mostrar um texto no qual foi resumido para colocar na sala de aula. Ao longo da leitura pode-se ir mostrando palavra por palavra para que os educandos possam visualizar as palavras que estavam sendo pronunciadas, para posterior identificação.

Após esse primeiro contato com o texto, entrega-se aos educandos uma folha impressa, na qual contém a história e pede-se aos educandos que visualizem as palavras e tentem identificar alguma que já conhecem.

Logo após essa abordagem, pode-se ir mencionando algumas palavras do texto e em seguida as colocar no quadro para que os educandos as desataquem no próprio texto, colorindo da cor solicitada. Segue-se as atividades, de acordo com a pergunta norteadora “por que as pessoas abandonam os cachorros?” E a partir do texto que foi feita a leitura no início da aula, realiza-se outro questionamento aos estudantes: “Por que vocês acham que as pessoas abandonam os cachorros ou por que vocês acham que os cachorros fogem de casa?”.

A partir dessa pergunta, pode ser solicitado aos estudantes que desenhem em uma folha de ofício o que eles pensam sobre o assunto, após a realização do desenho pode ser chamado um estudante por vez para que relate o que desenhou, e juntos educador e educando podem escrever na folha os seus pensamentos.

Voltando as primeiras hipóteses sobre a pergunta norteadora, exemplifico as hipóteses dos educandos:

“Os donos dos cachorros colocam eles fora porque eles latem muito”.

“Os cachorros fogem de casa porque o portão fica aberto”.

“As pessoas maltratam os cachorros por isso eles fogem”.

“O cachorro fugiu porque a porta estava aberta”.

Coloca-se as hipóteses em um cartaz no final da sala de aula, onde, ao longo das intervenções, podem ser colocados os materiais coletados ao longo das aulas.

4) Montar palavras da história do “Pimpão” – inicia-se a aula relembrando as palavras que foram trabalhadas na aula passada sobre o texto do “pimpão uma história de amizade”.

Objetivo: montar as palavras com as sílabas passadas aos estudantes.

Materiais: Sílabas, folhas de ofício, canetas coloridas.

Procedimentos: leitura em conjunto da história do pimpão, resgate das palavras destacadas no texto, escrita das palavras no quadro, nesse momento os educandos podem soletrar letra por letra para que o educador possa escrever a palavra no quadro. Cada vez que escrevíamos as palavras os educandos iam às montando com as sílabas.

5) Construção do “Pimpão” – no início da intervenção orienta-se conversar com os educandos sobre a história do pimpão. A partir do diálogo entre educador e educando, pode-se criar diversas estratégias de atividades a serem realizadas frente ao tema que foi escolhido pelos educandos. Assim como a construção do cachorro pimpão.

Objetivo: Despertar a criatividade.

Materiais: Papel pardo, pincéis e tinta.

Procedimentos: É entregue aos educandos partes do corpo do pimpão para que juntos possam dar vida a ele.

6) Lista coletiva de cuidados com os cachorros – inicia-se a aula perguntando aos educandos sobre o que fazem nos momentos em que não estão na escola. Após esse diálogo, mostra-se aos educandos algumas fotos de cachorros. Alguns cachorros bem cuidados, outros cachorro de rua. As imagens possibilitam abrir muitas discussões. A partir das imagens, pode-se pedir a ajuda dos educandos, a fim de criar uma lista com dez cuidados que podemos ter com os cachorros. Assim, os educandos podem ir manifestando suas ideias, para serem reproduzidas no quadro e registradas em seus cadernos.

7) Pesquisa na escola;

Objetivo: Pesquisar em diferentes fontes.

Materiais: Folhas de ofício e lápis de escrever.

Procedimentos: iniciar a aula conversando sobre animais de estimação, e quais animais de estimação são comuns entre as pessoas, nesse caso os educandos deram muitos

palpites, entre eles: cachorro, gato, passarinho, coelho, hamster e peixe. A partir disso, se construiu uma tabela, com o desenho dos animais citados. Após realizada essa tarefa, os educandos visitaram as outras turmas presentes na escola questionando se tinham animais de estimação e quais eram seus animais.

8) Construção de gráficos – pega-se todo o material coletado e inicia-se a categorização, para facilitar o entendimento dos educandos na construção de gráficos. Sugere-se levar um cartaz com gráficos grandes, nos quais os educandos podem se basear.

Objetivo: Produzir gráficos.

Materiais: Folha de ofício, papel pardo e canetas coloridas.

Procedimentos: entregar aos educandos uma folha de ofício na qual possam confeccionar seus gráficos a partir das entrevistas realizadas.

9) Lembrança para ong – foi sugerido aos educandos que confeccionassem cartas para entregar a ong que irá na escola visitar os educandos e sanar algumas dúvidas decorrentes da pesquisa.

Por último, no terceiro momento dos três momentos pedagógicos, é a etapa intitulada de “aplicação do conhecimento”: é nesse contexto que se aborda sistematicamente o conhecimento incorporado pelos educandos e serão analisadas e interpretadas as situações que determinaram o estudo, a partir desse momento os educandos poderão articular a conceitualização científica com suas situações reais.

Para a concretização dessa etapa, a ONG “Raça pra Quê” foi até a instituição de ensino, conversar com os educandos sobre suas dúvidas, inquietações e hipóteses sobre o tema estudado. Foi realizada uma apresentação na sala de vídeo da escola. A pós a palestra os educandos convidaram a amiga da ong para visitar a sala de aula e ver as produções. Posteriormente os educandos entregaram as lembrancinhas que confeccionaram para ela e se despediram.

Após a saída da ong da escola, a pesquisadora volta a questionar os educandos sobre a nossa pergunta inicial:

Pesquisadora: e agora pessoal? No final de nossa pesquisa, por que vocês acham que as pessoas abandonam os cachorros?

depois de tudo isso a professora que nossa amiga da ong falou, eu acho que as pessoas não têm responsabilidade.

Pesquisadora: e vocês pessoal, o que acham?

Todos: concordamos com o fogo, falta responsabilidade nas pessoas! (Diário de campo, 22.11.2021).

Com isso “[...] A aprendizagem é resultado de ações de um sujeito, não é resultado de qualquer ação: ela só se constrói em uma interação entre esse sujeito e o meio circundante, natural e social” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011, p.122). Pensando em uma educação dialógica e problematizadora que “[...] os temas geradores resultantes da investigação temática são responsáveis pela organização dos conteúdos programáticos a serem trabalhados [...]” (Araújo, 2015, p. 44). É nesse contexto que segundo Araújo (2015, p. 46) a investigação temática “[...] surge como uma necessidade na medida em que a interpretação e visão deste contexto não é (necessariamente) a mesma quando analisada por olhares de sujeitos com níveis sociais, culturais, intelectuais e econômicos distintos”, tornando assim cada investigação única para a sua comunidade, visto que cada comunidade tem suas próprias visões de mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educandos partiram de conhecimentos construídos em sala de aula, ampliando e enriquecendo os conhecimentos adquiridos para fora dela, incorporando esses conhecimentos em seu dia a dia com sua família e em seu círculo de convivência. Sinto que foi imprescindível a postura dialógica de todos os envolvidos, para que os educandos se sentissem livres em apresentar suas ideias e opiniões, pois mesmo com baixo número de educandos presentes em sala da aula, a pesquisa aconteceu de maneira satisfatória para todos; todos conseguiram se manifestar sem receio de errar.

Percebe-se então, a partir dos relatos das intervenções, a fala e o empenho dos educandos, que a investigação temática a partir de temas geradores é uma estratégia de ensino adequada para turmas de alfabetização. Pois todos os educandos, independentemente de sua idade, trazem consigo conhecimentos prévios e opiniões sobre diversos assuntos, assim como o desejo de aprender a partir de suas inquietações. Frente a isso, trabalhar com um tema escolhido pelos educandos tornou a aprendizagem mais significativa e prazerosa, visto que nessa fase os educandos estão em período de descoberta do mundo em geral. E os fatos que acontecem em seu bairro chamam a sua atenção.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Os Três Momentos Pedagógicos: uma proposta desenvolvida com crianças

**Ano:** 2023

**País de Origem:** Brasil

**Endereço Eletrônico:** [Os Três Momentos Pedagógicos: uma proposta desenvolvida com crianças](#)

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. B. de. **Os três Momentos Pedagógicos como Estruturantes de Currículos**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

# **CAPÍTULO 16**

---

## **PROJETO DE LEI DE VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE POUSO NOVO**

Liamar Stela Bianchini  
Viviane Maciel Machado Maurente  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.16

## INTRODUÇÃO

A fim de dar um sentido mais palpável e tornar a pesquisa de mestrado algo deveras significativo, uma das etapas que se torna de suma importância no desenvolvimento de uma dissertação de mestrado profissional é a criação de um produto.

Este, por sua vez, pode ser entendido como a concretização de algo que venha a fazer diferença no contexto da pesquisa. A escolha do produto, por sua vez, deve ser pensada a partir das necessidades percebidas durante toda a trajetória da pesquisa, para que se torne algo positivo. Nessa perspectiva, acredita-se que a pesquisa não seja apenas um documento que traga a realidade expressa por meio da aplicação de metodologias, mas que reflita e potencialize a realidade pesquisada, na perspectiva de mudanças necessárias.

Vistas a este, o produto construído constituiu-se em um projeto de lei, que propõe modificar o plano de carreira vigente do município de Pouso Novo. Seu objetivo é valorizar a formação permanente de professores, considerando o ponto de vista dos entrevistados, além da observação da referida legislação.

O produto baseou-se nas respostas finais de todas as entrevistas realizadas durante este estudo, visto que elas seguiram a mesma linha de pensamento e apresentaram como sugestão para melhor valorização profissional pontos como: mais incentivo financeiro nas mudanças de classes e níveis, incentivo por meio de formações que levam o docente a potencializar sua prática, criação de formas de avaliação para mudança de classes por meio de projetos, valorização de todo o conhecimento adquirido por meio de formações, sejam elas internas ou externas, dentre outros. A visão de valorização docente segue a linha do pensamento de Vieira (2013), que a traz como um conjunto de elementos:

[...] Como traduzir, como dar concretude ao conceito de valorização? Da perspectiva dos profissionais da educação, mas não só deles, são elementos constitutivos indispensáveis: formação inicial e permanente – que significa formação contínua e atualizada -, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão. Entre essas condições se insere o PSPN, cuja finalidade é a de remunerar dignamente os profissionais do magistério. Um salário adequado concorre para a construção da imagem profissional e confere aos educadores um sentido de pertencimento social, indispensável para que os mesmos possam contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. (Vieira, 2013, p. 41-42).

Ocorre que há, ainda, um grande caminho a seguir. Mas como diz a máxima “todo caminho começa com um primeiro passo”, esse produto faz jus a ela, constituindo-se como um primeiro passo em uma longa estrada que ainda há de ser percorrida no município de Pouso Novo, escolhido para aplicação por ser o local de minha residência e no qual atuo na educação há quase vinte anos.

Espera-se com essa proposta que, a partir de um maior incentivo aos docentes, eles busquem a formação permanente, estes a façam com mais frequência, principalmente dentro

da área de cada profissional, já que, muitas formações propostas pela gestão, acabam por ser mais amplas e por buscarem abranger o todo, como diz um dos docentes entrevistados:

[...] nem sempre o que é exigido, por exemplo, essas horas, são na minha área. Nem sempre a formação vem acrescentar na sala de aula na prática né. Eu acho que tinha que pensar alguma coisa, mas que visa isso também, que a gente possa aplicar isso depois na sala de aula, na prática. (DPN2, 2022).

Este refere-se a um fator importantíssimo, que é a real aplicação das aprendizagens adquiridas durante a carreira do professor, visto que devem ser pensadas com muito cuidado, já que para termos uma aprendizagem significativa para os alunos, antes faz-se necessário termos uma aprendizagem e reflexão da prática que se torne significativa aos docentes, afim de construirmos uma educação pautada na realidade social, que se torne mais interessante aos educadores e educandos, que seja em sua essência interessante, potente e desafiadora, e principalmente, que permita de fato o crescimento de todos os envolvidos.

Com a efetividade da criação deste produto, apresentado ao chefe dos poderes executivo e legislativo de Pouso Novo, alcançou-se um importante objetivo proposto durante o estudo: a apresentação de um Projeto de Lei no Município de Pouso Novo (RS), trazendo como proposta a efetiva valorização profissional por meio da revisão do plano de carreira do magistério público municipal.

## **A DESCOBERTA DO PRODUTO EDUCACIONAL: CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Para a concretização do produto em questão, o projeto passou por uma caminhada ampla, tendo contado com várias etapas, como a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas até a concretização do produto final, caracterizando dessa forma a metodologia como de cunho qualitativo, tendo em vista que esta objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das contradições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los (Chizzotti, 2003).

O método não se preocupa com resultados numéricos, mas com a análise e compreensão de um determinado grupo social. O objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (Chizzotti, 2003).

Na educação, a pesquisa qualitativa tem por objetivo estudar a lógica que permeia as práticas que envolvem o dia a dia da sociedade, “[...] pois o ser humano se distingue não

só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Tal caminho se faz interessante também pela capacidade de propor uma ligação entre o campo de estudo e ação, possibilitando uma relação mais íntima entre a prática e a teoria, já que partem de fundamentos teóricos que inserem o pesquisador em um determinado contexto, levando-o a refletir e dialogar com os fatos pesquisados e até a propor caminhos para o alcance de resultados que contribuam com a melhoria do panorama encontrado, fazendo assim que se desenvolva uma relação de envolvimento com o campo de pesquisa, sendo o pesquisador o “instrumento-chave” do processo, como cita Silva e Menezes:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (Silva; Menezes, 2000. p. 20).

Na educação, a pesquisa qualitativa tem por objetivo estudar a lógica que permeia as práticas que envolvem o dia a dia da sociedade, “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2009, p. 21). Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa conta com algumas características básicas:

Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 124).

Assim sendo, pode-se dizer que na pesquisa qualitativa o pesquisador busca a compreensão dos seu objeto de estudo, a partir de um contexto e do significado que as pessoas dão ao objeto que está sendo estudado, não sendo possível mensurar resultados ou utilizar conceitos pré-estruturados. E, foi por meio das entrevistas realizadas com gestores e professores, e estudo da legislação federal, estadual e municipal que se chegou no produto educacional.

## O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional correu a partir de estudos prévios, explorando a pesquisa documental, o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica. Contextualizaram-se as informações elaboradas nos dois primeiros processos às reflexões construídas por meio do estudo biblio-

gráfico, como estratégia de superação da fragilidade presente na legislação brasileira, a qual amparam-se as legislações municipais e, em especial, a legislação dos municípios de Pouso Novo (RS) e São José do Herval, espaço de desenvolvimento da pesquisa.

A partir da metodologia aqui citada, a produção do produto contou com etapas bem distintas, sendo:

1ª: Estudos bibliográficos acerca da formação permanente: essa foi a primeira fase desse trabalho, tendo sido necessário escolher o ponto de partida e os caminhos que se deseja seguir. Muitas foram as leituras e estudos realizados acerca do tema em questão, que já provocavam curiosidade e inquietação. Livros, teses, dissertações, artigos e outras fontes foram instrumentos utilizados para se chegar ao estado de conhecimento, a base indispensável para qualquer dissertação, pois para abrir caminhos faz-se necessário conhecer os já existentes.

2ª: Escolha do campo de pesquisa: pensando em um campo de estudo, e mais, pensando em fazer algo de concreto, certamente o campo de pesquisa mais viável se torna o que faz parte da realidade do pesquisador, pois observar de longe e propor mudanças é muito menos produtivo e mais arriscado do que interagir com o seu meio e propor mudanças daquilo que vivencia. Assim, o campo de pesquisa definiu-se como o município de Pouso Novo, local no qual atuo há quase 20 anos na rede municipal de ensino.

3ª: Pesquisa documental: quando se pensa em pesquisa documental, até parece simples. Mas não, pois quando se fala em legislação brasileira isso se torna extenso, algumas vezes contraditório e outras ainda sem sentido prático. É o que muito se vê no âmbito educacional: um emaranhado de legislações, federais, estaduais, municipais, decretos, portarias e outros documentos que vem regulamentar esta ou aquela situação. Estes foram os objetos estudados, as legislações que amparam o sistema educacional, considerando para essa etapa de um modo especial a legislação municipal, ou seja, o plano de carreira do magistério.

4ª: Entrevistas: sabe-se que há um plano de carreira do magistério público municipal. Mas como este é aplicado? Como é percebido e vivenciado pelos educadores? Quais garantias ele expressa quanto a formação permanente? Como ele valoriza a formação permanente e como poderia melhor valorizar, se necessário? Enfim, são perguntas que só podem ser respondidas pelos principais atores do sistema educacional: professores e gestores.

5ª: Criação do produto: com posse das entrevistas, tantas informações, tantas opiniões que se assemelham, como o pesquisador pode contribuir com a comunidade?

Essa é a pergunta que não quis calar e transformou-se em um projeto de lei, que reflete as aspirações de cada entrevistado, a fim de valorizar a formação permanente e incentivar o profissional a sempre buscar, como forma de crescimento pessoal e profissional, melhorando assim sua prática e ao mesmo tempo sua carreira.

6ª: Apresentação do projeto de Lei aos chefes dos poderes executivo e legislativo do município de Pouso Novo, contendo a mensagem justificativa, bem como as mudanças propostas. O momento se deu em momento oportuno previamente agendado para explicar os motivos da criação do produto, bem como a caminhada para sua construção e sua importância diante da educação do município, sendo a educação um dos fatores que devem ser mais bem pensados por uma gestão, pois trata-se da base para o andamento de todas as demais atividades.

O produto educacional apresentado buscou preencher lacunas identificadas no plano de carreira do magistério dos municípios citados, documentos que, originalmente, apresentam aspectos algumas vezes contraditórios, ou ainda, sem sentido prático quando de sua aplicabilidade ao universo da educação, reproduzindo um aspecto marcante da legislação educacional do Brasil: o amplo emaranhado de legislações, federais, estaduais, municipais, decretos, portarias e outros documentos, os quais visam regimentar situações específicas, de maneira fragmentada e altamente dicotomizada em relação ao contexto educativo geral e que funcionam como barreiras ao desenvolvimento de uma ação educacional que faça jus à proposta de formação integral do educando e sua qualificação para o adequado exercício da cidadania.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Produto Educacional: Projeto de lei de valorização da formação permanente do magistério público no município de Pouso Novo

**Ano:** 2023

**País de Origem:** Brasil

**Coordenação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Maciel Machado Maurense e Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Liamar Stela Bianchini

**Endereço Eletrônico:** [Produto Educacional: Projeto de lei de valorização da formação permanente do magistério público no município de Pouso Novo](#)

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

GODOY, A. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

VIEIRA, J. D. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Campinas: Autores Associados, 2013.

# **CAPÍTULO 17**

---

## **CÍRCULO DE CULTURA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE**

Alice Pisoni

Viviane Maciel Maurente

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.17

## INTRODUÇÃO

Os programas de mestrado profissional requerem um produto que vise à integração da universidade com a comunidade educacional. Nesse sentido, a partir de nossa pesquisa e pensando como uma forma de retorno para o município pesquisado, propusemos apresentar uma proposta pedagógica para a formação permanente de professores da educação infantil. Nosso produto educacional trouxe uma proposta formativa dialógica, pensado partir da dissertação intitulada *Formação permanente de professoras da educação infantil: Círculos de Cultura em uma escola pública do município de Xangri-lá (RS)*, de autoria de Alice Pisoni, realizada sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Viviane Maciel Machado Maurenente.

Sustentamos que a formação permanente não deve ser obrigatória, mas percebida como necessária pelos educadores. Uma formação que tenha sentido, e que esteja de acordo com as necessidades e realidades vivenciada pelos diferentes docentes. Como proposta para essa formação, nos baseamos nos Círculos de Cultura inspirados em Paulo Freire.

### CÍRCULO DE CULTURA UM CAMINHO POSSÍVEL

O enfoque de formação permanente ancorado em Freire (1996) e na conscientização do inacabamento possibilita uma formação crítica e aqui o diálogo e escuta desenvolvem-se como fundamentais visto que: “somente o diálogo, que implica em pensar crítico é capaz também de gerá-lo.” (Freire, 2015, p. 115).

Uma vez que percebemos a necessidade de romper com a lógica das formações vigentes, centradas em metodologias, em receitas prontas, concebemos que seja promovido um ambiente de formação permanente de trocas de experiências, um processo que valorize o sujeito, que promova um desenvolvimento integral, humano, para Imbernón (2011) o papel da formação permanente é criar espaços onde os professores tenham voz e possam desenvolver processos de reflexão, de indagação sobre os aspectos educativos. “É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos que desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.” (Imbernón, 2011, p.18).

Os Círculos de Cultura em Paulo Freire eram círculos de pessoas que se juntavam em um espaço de compartilhamento de conhecimentos, de saberes, de experiências, de esperanças e tudo construído com base no contexto daquelas pessoas (Henz, 2015). Os Círculos de Cultura não eram apenas encontros para conversar sobre suas necessidades,

mas a partir da escuta e o diálogo sobre a realidade vivida com o auxílio de um mediador eram problematizadas as questões, elevando o nível de consciência dos sujeitos.

Partindo de nossa pesquisa, surgiu a necessidade de uma formação permanente ancorada nos princípios freireanos e tendo a escola como cenário, a escola como palco principal e dividiremos inicialmente os círculos por essas faixas de idade, porque o Círculo de Cultura para se tornar eficaz no seu propósito não caberia muitas pessoas.

Como pilares dos círculos utilizamos conceitos os freireanos de escuta, diálogo e problematização.

**Escuta:** Saber escutar é antes um ato de amor, de respeito ao outro, uma escuta sensível, ativa que vai além da capacidade auditiva.

Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário não é falando com os outros de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar mas escutando que aprendemos a falar com eles. (Freire, 1996, p. 127).

A escuta é um dos pilares para a formação permanente que viemos discorrendo nessa pesquisa, essa escuta se baseia nos ensinamentos de Paulo Freire, pois, ao ouvir o outro, vamos aprender sobre ele e aprender a conversar com ele. Freire (1996) preconiza que somente quem escuta criticamente o outro pode falar com ele, mas não fala com o outro como objeto de seu discurso, mas a escuta aqui é sobre a disponibilidade de escuta para a abertura a fala do outro, aos gestos do outro, as diferenças do outro, sem respeitar a diferença não podemos escutar.

**Diálogo:** O diálogo é um dos aspectos centrais das contribuições de Paulo Freire para a educação, o diálogo em Freire vai além das palavras é um encontro, é uma forma de estruturação das interações, é uma forma de relação horizontal entre as pessoas, educação é diálogo porque educação é encontro. Temos uma das primeiras características do diálogo que é o amor, mas o amor pelo mundo, o amor com outro numa ação comprometida com eles, por meio dessa relação amorosa se busca a libertação, esse diálogo é a forma que o educador mostra respeitar o saber que o educando traz para escola, pois esse conhecimento é tão importante quanto o do educador.

**Problematização:** A formação permanente parte de uma escuta e diálogo sensível, para uma busca pelo “ser mais”, parte também de uma educação transformadora, problematizadora, que leva em consideração o ser inacabado, inconclusos em constante transformação.

## CÍRCULOS DE CULTURA: O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional contou de uma formação de professores com a utilização do Círculo de Cultura freireano como metodologia dos encontros formativos. Os educadores serão reunidos, em círculo em um ambiente acolhedor, sugerimos a escola como esse ambiente. O mediador poderá sugerir uma leitura disparadora, fotos ou imagens, registros do cotidiano, vídeos curtos de vivências, a fim de desacomodá-los para o diálogo e escuta. Os educadores serão provocados a refletir sobre suas realidades, teorizá-las, uma proposta formativa que implique na práxis, na reflexão da prática dos educadores e na compreensão do lugar que ocupam na sociedade. Lembrando que os caminhos deverão fazer menção a BNCC, normativa que sinaliza o que devemos trabalhar nos cinco campos de experiências com cada faixa de idade na educação infantil.

É importante que as temáticas sejam levantadas pelos participantes dos Círculos de Cultura, que partam de suas necessidades diárias na escola. O mediador poderá trazer algumas questões mediadoras para o encontro inicial.

É importante que o mediador deixe livre os participantes, auxiliando nas problematizações, proporcionando um ambiente favorável a novas construções de aprendizagens. Importante ter o cuidado de não ser uma formação engessada, em que somente um fale e os demais escutem.

Desse Círculo de Cultura, a proposta é que emergjam temas relevantes para cada escola, e para cada faixa de idade para os círculos futuros, como justamente nossa orientação é não engessar não temos como prever como serão as próximas formações. Como sugestão para encontros futuros, cada professor poderá trazer registros pedagógicos de sua turma (escritos, visuais e áudio visuais para compartilhar e pensar sobre).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de contribuir com a formação permanente do município e enriquecer este estudo, nosso produto educacional trouxe uma proposta formativa dialógica, com incentivo à reflexão e problematização da realidade. Uma proposta de formação que viabiliza o diálogo e que propicia ao educador a autotransformação docente, e conseqüentemente da escola. Uma formação que favorece a dialogicidade entre teoria e prática por estarem ligadas intrinsecamente.

Por meio dos Círculos de Cultura, podemos vivenciar em cada encontro a dialogicidade, a escuta amorosa, a problematização, a reflexão e conscientização sobre a realidade.

Pontuar as características de uma educação libertadora em busca do ser mais, compartilhar angústias sobre a educação pública e as dificuldades e alegrias de ser educador. Esperançar por uma educação mais humanista, esperançar ao participar de Círculos de Cultura e visualizar uma formação permanente permeada pela práxis e pela teoria do educador Paulo Freire que resolveu dar voz aos oprimidos e juntar-se a eles.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Círculo de cultura: um caminho possível.

**Ano:** 2022

**País de Origem:** Brasil

**Direção e Coordenação:** Alice Pisoni e Viviane Maciel Maurenste

**Disponível para acesso:** [Círculo de cultura: um caminho possível para a formação permanente](#)

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HENZ, C. I. Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. *In:* HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. D. **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 17-28.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

# **CAPÍTULO 18**

---

**AS PERCEPÇÕES DOS(AS) EDUCANDOS(AS) E  
EDUCADORES(AS) SOBRE O DESCOMPASSO NA  
SEQUÊNCIA CURRICULAR IDADE/ANO/SÉRIE:  
UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA DA ESCOLA  
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VISCONDE  
DE MAUÁ**

Fabiana Machado  
Elisete Enir Bernardi Garcia  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.18

## INTRODUÇÃO

O produto educacional (Machado; Garcia, 2023), vinculado à pesquisa de mestrado *As percepções dos(as) educandos(as) e educadores(as) sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso em uma escola pública* (Machado, 2023), foi desenvolvido metodologicamente por meio de um Círculo de Cultura resultando em um vídeo em formato de documentário, a partir das vozes de educandos e educandas e de educadoras, gestora e supervisora educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá, localizada no município de Portão (RS), daqui para frente denominada de EMEF Visconde de Mauá.

Dessa maneira, o documentário teve como objetivo principal contextualizar o cotidiano escolar de uma turma denominada de “acelera”, possibilitando os relatos e percepções desses(as) educandos(as) que se encontram em descompasso na sequência curricular, com relação ao ato de estudar, aprender, de aprovar ou reprovar.

Esse documentário é de cunho formativo e pedagógico e visa contribuir para a formação permanente de educadores e educadoras e para a reflexão sobre a contextualização das práticas pedagógicas, problematizando os processos avaliativos e a organização escolar.

## CONTEXTO DA PESQUISA

Para contextualizar a idealização e construção desse documentário como produto educacional é importante trazer como ponto de partida a pesquisa de mestrado intitulada: “As percepções dos(as) educandos(as) e educadores(as) sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso em uma escola pública”, que objetivou compreender os processos pedagógicos que interferem nas aprendizagens dos(as) educandos e educandas de uma escola pública, que podem gerar o descompasso na sequência curricular.

Assim, apresentou como pergunta central: “Quais as percepções dos educandos e educandas e dos educadores e educadoras de uma escola pública de Portão (RS) sobre o descompasso de sequência curricular (idade/ano/série)?” E teve como objetivos específicos: possibilitar diálogos com os educandos e educandas e educadores e educadoras de uma turma de aceleração para compreender o que pensam sobre a escola e a educação; investigar os motivos que geram o descompasso na sequência curricular idade/ano/série em uma escola pública de Portão (RS) e refletir sobre os motivos que determinam a permanência dos educandos e educandas dos anos finais do ensino fundamental na escola.

Nesse sentido, a proposta da pesquisa foi ouvir os educadores e educadoras e educandos e educandas de uma escola pública que possui uma organização curricular baseada no “Programa Acelera<sup>1</sup>”. A metodologia da pesquisa foi baseada na observação participante, nos Círculos de Cultura realizados com os(as) educandos e educandas da turma pesquisada, por meio de diálogos e registros mediados principalmente pelas pesquisadoras, bem como um questionário semiestruturado feito com os educadores e educadoras.

O lócus da pesquisa foi uma escola pública do município de Portão (RS) que se situa entre o Vale do Rio Caí e o Vale do Rio dos Sinos, nas proximidades da RS-240, na região metropolitana de Porto Alegre, com 34.072 habitantes pela estimativa populacional do IBGE de 2022.

Figura 1 — Localização do município de Portão (RS) e da EMEF Visconde de Mauá



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

O mestrado profissional tem em sua proposição para a finalização dele que o estudante produza, além da dissertação, um produto educacional que busque socializar os resultados da pesquisa com a comunidade, aproximando, dessa forma, a universidade com a comunidade educacional<sup>2</sup>. Assim, construímos um produto educacional que socializa e devolve à comunidade parte de nossa produção desenvolvida na dissertação que foi um vídeo em formato de documentário, intitulado *As percepções dos(as) educandos(as) e educadores(as) sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo sobre a proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá*. Nesse documentário, está presente

1 O Programa “Acelera” visa corrigir a “distorção idade/ano/série”, para educandos/as que estão dois ou mais anos fora da sua sequência curricular correta. Dessa maneira, os/as educandos/as cursam dois anos em apenas um ano. Exemplo: (6º/7º ano).

2 Conforme Regimento da Universidade Art. 1º – O Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) visa: I – Habilitar profissionais à criação e à implementação de ações transformadoras no campo da formação de professores para a Educação Básica [...].

as falas dos educandos e educandas, bem como de duas educadoras, da supervisora escolar e da diretora da escola. Ressaltamos que entendemos que “só podemos olhar o outro e sua história se tivermos conosco uma abertura de aprendiz que se observa (estuda) em sua própria história” (Freire, 2021, p.48).

Assim, organizamos com a escola e com a turma pesquisada, uma data para que ocorressem as filmagens, a partir dos termos de autorizações enviados às famílias e estudantes da turma. Escolhemos uma linda e fria manhã no mês de junho do ano de 2023, para fazer as gravações, contando com o apoio de profissionais de filmagem para esse momento. Momento este pensado com muito carinho por todos e todas que se envolveram com a pesquisa. Dessa maneira, deixamos os jovens à vontade para que quisessem participar desse momento, bem como se queriam falar sozinhos, em duplas ou em grupos. Também puderam escolher um ambiente da escola para estar durante a gravação.

As questões norteadoras iniciais que guiaram os diálogos objetivando também a gravação do vídeo foram: O que a escola representa para ti?; O que você gosta mais na escola? O que você acha que poderia ser diferente?; Como você acha que deveria ser as questões do conhecimento?; Qual a tua relação com os colegas e educadores(as)?; Como é estar na tua turma?; Que mensagem você deixaria de como deveria ser a escola ideal?

É importante ressaltar que foram feitas gravações no entorno da escola, pois durante os Círculos de Cultura, que foi a metodologia da pesquisa, baseada na concepção freireana, com momentos de diálogos mediados por questões norteadoras, os(as) educandos(as) dialogaram muito sobre seus espaços de convivência e de lazer, fazendo assim uma correlação com a escola e a sua comunidade, bem como com suas aprendizagens formais e informais.

Nas falas desses educandos e educandas podemos perceber suas representações sobre a escola, que segundo eles, significa mais do que suas “casas”, é o espaço que pode melhorar suas condições de vida ou de perspectivas de um emprego melhor. Já com relação a escolha dos espaços, destacamos a horta, cuidada por eles/elas, e que tem um grande significado em suas aprendizagens. Praticamente os(as) que participaram desse vídeo, trazem em seus relatos a importância de espaços como da horta, em que se sentem protagonistas na construção de suas aprendizagens.

Freire (2001, p. 24) corrobora com essa afirmação, quando diz que:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade

jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.

Figura 2 – Horta da turma



Fonte: Registros fotográficos dos estudantes da turma pesquisada (2023).

Assim como Freire (2001), os educandos e educandas trazem em suas falas, a importância de participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem e que esse processo ocorra não somente dentro da sala de aula, mas que esteja em todos os espaços escolares, como na decisão da organização e investimentos da escola, sendo ouvidos ativamente. Arroyo (2014, p. 81) salienta a importância de humanizar os espaços do viver, onde a escola adquire outras funções quando o direito ao tempo/espaço se articula com o direito a tempos/espaços de um justo e digno viver. Com isso, a aprendizagem não pode ser separada dos direitos do viver com dignidade, sendo os educandos e educandas sujeitos de direitos.

Ainda sobre suas percepções falam sobre a convivência entre os pares, de como se sentem ao estarem numa classe de aceleração, e de seus relacionamentos com os educadores e educadoras da turma. Ainda nos chama a atenção, de que os(as) educandos(as) entendem que estar numa classe de aceleração é uma nova “chance” para que possam aprender e tentar “passar de ano”. Cabe a nós aqui problematizar sobre essa “chance”, uma vez que a escola deixa de fazer e dar sentido, quando é vista como uma única chance de se obter o então “sucesso escolar”. Onde ficam o prazer e alegria de aprender?

Nesse sentido, Charlot (2013, p. 59), também aborda os problemas da democratização da escola ao destacar que “há cada vez mais alunos que vão para à escola apenas para ‘passar de ano’, sem encontrar nela sentido nem prazer”. Vivemos numa sociedade contemporânea, que vincula qualidade e eficácia, com notas altas, aprovação *versus* reprovação e diploma na mão.

Figura 3 – Dialogando com os jovens



Fonte: registros fotográficos dos estudantes da turma pesquisada (2023).

Figura 4 – Dialogando com os jovens



Fonte: registros fotográficos dos estudantes da turma pesquisada (2023).

Nas figuras 3 e 4 temos um grupo de jovens que optaram por fazer uma roda de conversa durante a gravação, pois inicialmente estavam tímidos e não queriam participar. Mas a partir da intervenção das pesquisadoras, os jovens se sentiram à vontade para conversar e trazer seus relatos com relação a escola, a comunidade e de suas aprendizagens. Destacamos aqui uma fala que muito nos marcou, em que é dito o seguinte: “Se eu quiser aprender, eu aprendo!”, uma frase carregada de significados para que possamos pensar no ensinar e no aprender. Assim, falam de seus trabalhos informais para ajudar no orçamento

de casa e do quanto seria importante a escola trazer esses conhecimentos para o seu dia a dia. Também falam do bairro, da falta de opção de lazer e o que a escola significa na vida deles, uma vez que é o ponto central dentro da comunidade.

É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se “apresente” isento de vir a ser superado. (Freire, 2001, p. 45).

Freire (2001) fala do respeito que a escola deve ter com o conhecimento que cada educando(a) traz de sua realidade, e que esse respeito deve se transformar na produção de novos conhecimentos, no acolhimento e no envolvimento de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, destacamos durante o vídeo as falas das educadoras sobre a importância da interdisciplinaridade, do envolvimento e do acolhimento. Também falam do processo de escuta, e de projetos de vão ao encontro dos interesses da turma.

Figura 5 – Grupo que participou da gravação do vídeo/documentário



Fonte: registros fotográficos dos estudantes da turma pesquisada (2023).

Durante a gravação, vivenciamos um momento único de nossa pesquisa e do nosso produto educacional, pois, por meio de um Círculo de Cultura, dialogando com o grupo, ouvimos as vozes tímidas e vibrantes, gestos e sinais que muitas vezes, dentro do espaço da escola, são silenciados, apagados ou não visibilizados. Essas vozes vibraram, riram e compartilharam conosco um pouco de seus anseios, desejos, sonhos, gostos e desgostos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do vídeo/documentário, foi possível ouvir as vozes dos educandos e educandas, bem como das educadoras que representaram o grupo de docentes da Turma.

Percebemos a potencialidade de suas falas, suas concepções, bem como dúvidas e desejos. Também, por meio desse vídeo, os interlocutores dessa pesquisa puderam se expressar, indicando por meio de suas falas, o caminho que posteriormente a escola e a educação possam seguir, com a participação de todos e todas nessa construção do saber.

Nossa intenção com o vídeo/documentário é de possibilitar uma reflexão sobre a importância de uma proposta pedagógica que possibilite a escuta dos educandos e educandas, contribuindo para um processo de ensino e aprendizagem que envolva os sujeitos nos espaços de tomada de decisões e na construção de caminhos para ensinar e aprender com qualidade social.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** As percepções dos(as) educandos(as) e educadores(as) sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo sobre a proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá

**Ano:** 2023

**País de Origem:** Brasil

**Duração:** 32 min

**Classificação:** Livre

**Gênero:** Documentário

**Direção e Coordenação:** Fabiana Machado e Elisete Bernardi Garcia

**Edição e Imagens:** Adriane da Cruz e Milton da Costa

**Trilha Sonora:** Tempo Perdido – Legião Urbana Um dia após o outro – Tiago Iorc Um futuro melhor – MC Kainho

**Imagens da Internet:** [www.portao.rs.gov.br](http://www.portao.rs.gov.br) e Google Earth

**Endereço Eletrônico [Link]:** [Documentário](#)

**Endereço Eletrônico [QR Code]:**



## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, M. **Educador: educa a dor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, F. [As percepções dos\(as\) educandos\(as\) e educadores\(as\) sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso em uma escola pública](#). 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2023.

MACHADO, F.; GARCIA, E. E. B. [As percepções dos\(as\) educandos\(as\) e educadores\(as\) sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo sobre a proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá](#). Osório, 2023. Documentário (32 min.). Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação, Osório, 2023.

# **CAPÍTULO 19**

---

## **EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONVERGÊNCIA: PONDERANDO A DICOTOMIA LICENCIATURA E BACHARELADO**

Gabriella Camargo Rodrigues

Leandro Forell

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.19

## INTRODUÇÃO

No período de conclusão do programa de pós-graduação do mestrado profissional, solicita-se aos acadêmicos a confecção de um produto educacional, em conformidade ao que prevê a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Dentre os produtos possíveis, exige-se que sejam passíveis de replicação por outros profissionais da educação, podendo ser (Capes, 2013, p. 29-30):

Mídias educacionais; Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; Propostas de ensino; Material textual; Materiais interativos; Atividades de extensão; Desenvolvimento de aplicativos; Organização de evento; Programa de rádio e TV; Relatórios de pesquisa; Patentes; e serviços técnicos.

Sendo assim, o produto educacional aqui apresentado, foi proveniente da dissertação intitulada *Percepções sobre Licenciatura para acadêmicos de Educação Física de instituições privadas de ensino em Porto Alegre*. A qual investigou a formação inicial em Educação Física e o entendimento sobre a opção formativa em licenciatura para esses acadêmicos, no qual o objetivo foi compreender as percepções desses discentes, acerca da licenciatura como possibilidade de formação. A partir de entrevistas semiestruturadas, houve a participação de quatro acadêmicos em formação inicial em Educação Física. Dentre os resultados mais significativos, há indicação de que os acadêmicos compreendem a opção formativa em Educação Física, a partir da motivação de suas vivências esportivas na fase escolar, na infância e juventude. Percebem também, que a licenciatura possui atualmente, uma procura muito discreta, devido à desvalorização social e monetária. E, que em certa medida, há poucas oportunidades de atuação profissional, pois são restritas ao ambiente escolar. Dessa forma, os sujeitos entendem que há limitação no mercado de trabalho.

Sendo assim, percebe-se a relevância de contextualizar brevemente a dicotomia enfrentada pelos discentes de Educação Física, tanto para habilitação em bacharelado quanto em licenciatura, visto que o acadêmico deve optar por uma ou outra ao longo da sua graduação.

## A DICOTOMIA ENTRE LICENCIATURA E BACHARELADO

A Educação Física na rede pública de ensino, como identificamos na atualidade, tem sua formatação legal na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, porém é bastante comum pensarmos na forma de regulamentação da profissão em Educação Física por meio da Lei 9.696/98, no qual reconhece tais profissionais a partir de uma representação de seus Conselhos, federais e regionais. Contudo, o histórico desde ocorrido, possui algumas décadas anteriores que devem ser notadas,

refletidas e evidenciadas. Ao encontro disso, o trabalho de Souza Neto *et al.* (2004) refere de maneira cronológica, os ocorridos desde o início da década de 30 até o momento anterior à regulamentação da Educação Física, no final do século XX. Para elucidar tais momentos, será abordado a seguir de forma sucinta algumas datas e eventos significativos no contexto histórico da formação profissional em Educação Física.

Souza Neto *et al.* (2004) apresentaram em seu estudo, que entre o século XIX e o século XX, percebeu-se as primeiras manifestações sistematizadas com atuações profissionais da Educação Física, iniciadas no âmbito militar. Somente na terceira década do século XX, no Estado de São Paulo, que há criação do “primeiro programa civil de um curso de Educação Física que se têm notícia” (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 115). Aproximadamente uma década depois, criou-se o periódico *Educação Física: Revista de Esporte e Saúde* (1932 a 1945), que circulou além do território nacional e assim, “sua influência sobre os profissionais foi tamanha que, de certa forma, a Educação Física e a revista Educação Física tornaram-se uma coisa só” (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 116).

A Constituição de 1937 trouxe a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, assim surgindo uma exigência mínima curricular. E, dois anos após, criou-se a Escola Nacional da Educação Física e Desportos. Até meados dos anos 50, por não exigir a conclusão da educação básica, o ingresso ao curso era visto como formação técnica e não superior como atualmente se faz. O vínculo da Educação Física no âmbito pedagógico ocorre somente na década seguinte, com a LDB de 1961, no qual a formação profissional exigia uma carga horária, ainda pequena, de formação pedagógica e assim, estabelecendo a formação dos primeiros professores de Educação Física, pois até então as “matérias do ensino de 1º e 2º graus era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na Educação Física não se exigia esse curso” (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 119). Já no final da década de 1960, propõe-se um novo currículo, em nível de graduação e pós-graduação, com a Reforma Universitária de 1968.

Percebe-se, que por muitas décadas, a Educação Física, vinculou-se ao processo de formação dicotômica em professores de Educação Física ou Instrutores de Ginástica e que, de acordo com Souza Neto *et al.* (2004, p. 120) no final da década de 1960, alguns argumentos colaboraram para se ponderar os cursos de licenciatura, sendo eles:

- a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e c) a importância e necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico.

Tal cenário, se concretiza com a Resolução do Conselho Federal da Educação em 1987, na qual se estabelece as áreas da licenciatura e do bacharelado, este sendo citado formalmente pela primeira vez.

O professor generalista é compreendido como o profissional formado sob uma perspectiva humanística, com Licenciatura plena em Educação Física, podendo atuar tanto em sistemas educacionais formais quanto em não-formais. Já o professor especialista é entendido como o habilitado, o bacharel, aquele que escolheu um ramo particular da Educação Física (desporto, dança, recreação etc.) para se especializar, dentro de um conceito de formação pragmático e técnico. (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 121)

Resgatando a primeira década do século XXI, uma resolução<sup>1</sup> autorizou a divisão de habilitação nos cursos superiores de Educação Física. A partir desse período, houve clareza nos distintos espaços de atuação profissional sendo então, o “campo escolar e não escolar” (Rezer, 2013, p. 115). Esse mesmo autor, discorre que “[...] obstante a isso, ainda parece haver dificuldade em demarcar, se é que isso é possível, o que realmente diferencia uma intervenção da outra.” (ibid. p. 115). Tal cenário passou por inúmeras discussões e reflexões da comunidade científica (Both, 2011; Morschbacher, 2012; Nozaki, 2004; Taffarel; Santos Junior, 2010) para contribuir inclusive com tensionamentos sobre as vantagens ou desvantagens dessa ruptura nas ofertas das IES.

O intuito inicial da comunidade acadêmica com tal divisão, era de proporcionar aos discentes a imersão ao conteúdo da temática educacional, no qual as “mudanças fortalecem os conhecimentos da área da Licenciatura, pois os professores formados nos cursos unificados, durante a formação inicial, pouco adquiriam experiência na área da Educação Básica” (Iora; Souza; Prietto, 2017, p. 462). Contudo, a perspectivas dos egressos entrevistados na pesquisa supracitada, é que tal fragmentação desqualificou sua formação acadêmica, direcionando de maneira uniforme os conteúdos da Educação Física, que está direcionada à pluralidade de atuação. Em razão disso, a procura pelo reingresso e conclusão da licenciatura plena, parece estar ligada à condição do mercado de trabalho contemporâneo no qual se acredita ter ampliação de atuação profissional, por esses egressos, principalmente no que cerne o ambiente do exercício público escolar.

Dentro desse contexto e de maneira presente, a Resolução n.º 6, de 18 de dezembro de 2018<sup>2</sup>, a partir de sua publicação, instaura que o ingresso de discentes às IES de Educação Física, deve ocorrer de forma única em currículo comum, no qual em determinado período de carga horária cumprida do curso, poderá ser realizada a opção de conclusão em uma

1 Resolução 7, de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, no qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

2 Homologado pelo Ministério da Educação e publicado em Diário Oficial da União, tendo em vista o disposto da Lei nº 4.024/61 e na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; na Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009; e com base no Parecer CNE/CES nº 584, de 3 de outubro de 2018.

determinada habilitação profissional, sendo licenciatura ou bacharelado. As IES tiveram o prazo de dois anos para adaptar suas matrizes curriculares, ou seja, a partir de 2021, todo discente iniciará sua formação acadêmica de forma integrada, optando somente a partir do quarto semestre, qual será sua área de escolha e aperfeiçoamento na Educação Física.

É importante refletir que tais modificações, parecem implicar em situações ainda não vividas em nossa história como curso acadêmico, nas quais a escolha se fará a partir da metade da vivência dos componentes da matriz curricular. Em certa medida, talvez a ideia inicial do discente ingressante, não permaneça a mesma, após imergir no curso.

## O PRODUTO EDUCACIONAL

Sendo assim, com as reflexões acerca desses marcos teóricos presentes nesta investigação, constitui-se um website<sup>3</sup> que aborda os assuntos comuns à Educação Física em geral, independentemente da ênfase, bacharelado ou licenciatura. Visto que a legislação vigente, pertence às *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física* e que, anteriormente apresentado neste texto, prevê um currículo comum no princípio do curso. Logo, é necessária a movimentação imediata sobre o debate das práticas profissionais que serão vislumbradas por esses discentes.

Sendo o objetivo deste produto promover conteúdos que possam auxiliar acadêmicos em período inicial de formação, quanto discentes que estejam se aproximando da colação de grau, quanto às possibilidades de aprofundamento das temáticas em consonância na Educação Física, tais como: recomendação de literatura clássica do curso; sugestão de filmes/séries que abordem contextos da Educação Física; calendário de eventos, processos seletivos e concursos da área afim; promover lives para dialogar práticas bem disseminadas nos ambientes da atuação profissional; entre outros.

Há pretensão de vincular nesse endereço da web, as redes sociais mais comuns, como Instagram e YouTube, para ser um veículo de comunicação ativa e principalmente interativa.

<sup>3</sup> Esse produto possui o domínio: [www.efemconvergencia.com.br](http://www.efemconvergencia.com.br).

Figura 1 – Capa do website como produto educacional



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a Educação Física e o fomento de sua divulgação por meio de sites e blogs pessoais é uma manifestação poderosa do comprometimento de profissionais e entusiastas com esse campo de atuação profissional. Aproximando-se da prática pedagógica e profissional, oferecendo flexibilidade de conteúdo, proporcionando acesso direto ao público de interesse, permitindo atualizações em tempo real e incentivando a inovação, tais plataformas de administração pessoal se tornam contribuições valiosas para o cenário educacional contemporâneo. Ao compartilharem suas jornadas e *insights*, seus criadores não apenas promovem a Educação Física, mas também enriquecem a comunidade educacional como um todo. Dessa forma, a subjetividade do ato docente, conforme Tardif e Lessard (2005, p. 35) acreditam, é uma forma de colaboração mútua entre os professores, ratificando a relevância de se criar a possibilidade por meio desse produto, pois, segundo esses autores, geralmente essa parceria limita-se ao espaço físico da escola, sendo que as experiências individuais são importantes e poderão, utilizando do espaço *web*, transcender o presencial e instantâneo.

## REFERÊNCIAS

- BOTH, V. J. Crise estrutural do capital, mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. **Motrivivência**, v. 23, n. 36, p. 45-62, 2011.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ensino. **Documento de Área 2013**. Brasília, 2013.
- IORA, J. A.; SOUZA, M. da S.; PRIETTO, A. L. A divisão Licenciatura/Bacharelado no curso de Educação Física: o olhar dos egressos. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 461-473, 2017.

MORSCHBACHER, M. **Reformas curriculares e formação do (novo) trabalhador em Educação Física**: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

REZER, R. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física**: reflexões epidemiológicas. Porto Alegre: Orquestra, 2013.

SOUZA NETO, S. de *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia Licenciatura x Bacharelado. *In*: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010. p.13-47.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

# **CAPÍTULO 20**

---

## **BLOG EDUCACIONAL – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR UERGS**

Bruna de Souza Ferreira  
Viviane Maciel Machado Maurenre  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.20

## INTRODUÇÃO

**M**inha história com a educação física, começa antes da formação inicial na graduação. Fui atleta escolar, o que também chamam de “boleira”, pois eu estava sempre atrás da bola, nas quadras, ruas e ginásio.

A paixão pelo esporte levou-me a cursar Educação Física na graduação, por caminhos que me levaram a realizar o sonho do mestrado. Esse sonho está sendo realizado por meio da Linha I – Contextos e Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) na unidade do Litoral Norte, onde participo do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Inovação Escolar (GPFOPIE).

Pensar em uma educação crítica, libertadora e emancipatória dentro do contexto da Educação Física é também refletir sobre a formação inicial e continuada do próprio educador. Sendo o produto educacional pensado a partir da paixão pela área de formação inicial e como a parte indissociável da dissertação produzida, resultando no Blog que está sendo apresentado aqui.

## OBJETIVOS DO PRODUTO

- Contribuir com a formação permanente de professores e estudantes de educação física;
- Estabelecer uma conexão entre documentos, referências sobre metodologias, pensadores, educadores, eventos acadêmicos e profissionais que estejam acontecendo;
- Disponibilizar materiais selecionados inicialmente a partir das conversas estabelecidas nos Círculos de Cultura.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Freire (1981, p. 68) já antecipava que “a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam quando forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo”. Esse pensamento reforça a importância do uso de recursos tecnológicos como instrumentos para a formação permanente, na busca tanto individual quanto coletiva do desenvolvimento humano.

Nóvoa (2022, p. 50) reitera: “O digital não é apenas mais uma ‘tecnologia’, instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores.”.

O uso de páginas da web, como o blog, é um dos exemplos de produto educacional tecnológico considerado como um material didático/instrucional. Gomes (2005) explica que o blog pode ser utilizado como um recurso pedagógico e dentro das categorias que estabeleceu, esse blog em específico, pode ser considerado “um espaço de acesso à informação especializada” e, nessa classificação, o autor explica que, nesse formato, a escolha dos conteúdos disponibilizados ocorre a partir de fontes confiáveis.

Uma das etapas para a finalização do mestrado profissional em Educação determinados pela Capes é a elaboração de um produto educacional conforme a portaria 83 de junho de 2011. Segundo a Capes (2019, p. 3):

A Área de Ensino é, portanto, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Desse modo, busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais.

Os Círculos de Cultura realizados apontaram para várias necessidades e uma delas foi pensar em algum produto educacional que conseguisse estabelecer uma conexão entre documentos, referências sobre metodologias, pensadores, educadores, eventos acadêmicos e profissionais que estejam acontecendo, assim como contribuir com a formação permanente de professores e estudantes de Educação Física.

## METODOLOGIA

Inicialmente havíamos pensado em um diretório dentro de um drive on-line que pudesse ser acessível aos participantes da pesquisa. No entanto, nesse formato, somente quem tivesse o link de acesso poderia fazer uso dos materiais salvos, então optamos por criar o blog que ficará disponível na internet de forma acessível a todos. Então chegamos ao blog, que segundo Gomes (2005, p. 311):

O termo “blog” é a abreviatura do termo original da língua inglesa “weblog”...que é uma página na Web que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “posts” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor).

Dentre tantas plataformas, assim como Rocha, Ferreira e Vieira (2019) optamos pelo uso do domínio do “Blogger.com” por ser uma ferramenta dentre tantas do “Google”, concordando com os autores citados que também utilizaram essa plataforma, pois, “em

virtude do Blogger operar dentro dos servidores do Google, optou-se por essa plataforma devido a vasta escalabilidade que a mesma atinge, além da facilidade de manuseio da ferramenta” (Rocha; Ferreira; Vieira, 2019, p. 137). O produto escolhido foi pensado, implementado e apresentamos o blog: [Circulando por aí – a Educação Física Escolar no espaço virtual](#) (Figura 1).

Figura 1 – Página Inicial do Blog



Fonte: Autoras (2023).

Nesse blog, colocamos informações das pesquisadoras envolvidas e materiais selecionados inicialmente a partir das conversas estabelecidas nos Círculos de Cultura, mas suas atualizações serão uma forma de continuar os diálogos estabelecidos, criando também uma ligação não só com os participantes da pesquisa, mas com todos que tiverem acesso e utilizarem das informações e materiais disponibilizados ali.

Ainda sobre o uso do blog como um recurso educacional, Rocha, Ferreira e Vieira (2019, p. 1) destacam que:

O blog é de fato uma página interativa, ordenada cronologicamente com atualizações periódicas, mostrando uma dinamicidade maior que o site, este mais estático em relação às alterações que possa vir a sofrer. Sua escolha, como produto de intervenção, facilita o aprendizado e a docência, usando a ciência e a tecnologia, através da interatividade e da comunicação virtual como caminhos de aprendizado e pesquisa, na construção de trabalhos acadêmicos consolidados e preparados para divulgação científica.

E segundo Miranda (2010, p. 114):

Blogs são páginas de fáceis edição e publicação, no qual as informações (posts) tornam-se o elemento principal, que democraticamente vem possibilitando a todos publicar na Internet, como também permitem a elaboração de conteúdos, multiplicando assim o leque de opções ao referir-se em levar conteúdos à rede estabelecendo um pacto de leitura.

Para finalizar a apresentação do produto educacional, Santos e Silveira (2013, p. 3) falam de como o blog pode ser utilizado também na formação continuada dos professores, contribuindo com o seu desenvolvimento pessoal e profissional quando afirmam que:

O modo como os professores se apropriam dos meios tecnológicos para tornar as aulas mais atraentes e o aprendizado menos árido tem a ver não apenas com a

formação profissional do professor, mas também com sua autonomia pessoal para buscar além do que lhe é apresentado nas formações, sejam iniciais ou continuadas.

E, concordando com as autoras supracitadas, manter blogs com conteúdos relevantes para a autoformação dos professores, mesmo não sendo um espaço formal, pode ser considerado um movimento de formação permanente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais da formação realizada apontam para a necessidade de escuta e diálogo com os professores, colocando-os como protagonistas da sua própria formação. Acreditamos que além do Círculo de Cultura freireano poder ser utilizado como proposta metodológica na formação permanente de professores, o blog também pode ser utilizado como ferramenta de autoformação dos professores, mesmo não sendo um espaço formal, sendo considerado um movimento de formação permanente.

Acreditamos que o processo de formação permanente dos professores passa pelo desenvolvimento da sua própria consciência com relação à sua responsabilidade e autonomia pela sua própria formação. Há uma corresponsabilidade por parte das políticas públicas de formação continuada, porém a formação permanente deve partir do protagonismo do próprio professor.

O blog por si só não transforma, mas visa despertar o professor pesquisador que existe em cada um. Trazendo informações, ideias, referenciais, documentos, eventos dentro da área de Educação Física Escolar, o intuito é reunir em um local virtual temáticas de interesse dos professores. Podendo também receber sugestões por meio do próprio canal, estabelecendo assim possibilidades de novas temáticas a partir dos próprios leitores.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Blog Educacional – Educação Física Escolar Uergs

**Ano:** 2023

**País de Origem:** Brasil

**Direção e Coordenação:** Bruna de Souza Ferreira e Viviane Maciel Machado Maurente

**Edição e Imagem:** Arthur Ferreira Stedile

**Imagens:** Imagens que tenham licença Creative Commons BY-NC 3.0

**Endereço Eletrônico [Link]:** [Educação Física Escolar Uergs](#)

**Endereço Eletrônico [QR Code]:**



## REFERÊNCIAS

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

[Documento de Área: Área 46](#). Brasília, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GOMES, M. J. [Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica](#). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7. Leiria, Portugal, 2005.

MIRANDA, N. P. As Tecnologias na formação docente na educação superior presencial. In: ENCONTRO DA LINHA DE EDUCAÇÃO CURRÍCULO E ENSINO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1, 2013, Fortaleza: Imprece, 2013, p. 320-324.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ROCHA, L. M. B. M.; FERREIRA, A. M. V.; VIEIRA, M. L. F. [Blog educacional: descritores no mestrado profissional em ensino na saúde \(MPES\)](#). *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 15, n. 37, p. 137-146, 2019.

SANTOS, S. R. M. dos; SILVEIRA, M. C. de O. [Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada?](#) In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. Goiânia, 2013.

# **CAPÍTULO 21**

---

## **PENSAR DOCÊNCIA: UMA PROPOSTA DE ENCONTROS**

Themis Karine Dutra Menegazzi  
Viviane Maciel Machado Maurente  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.21

## **INTRODUÇÃO**

**A**presentamos, neste texto, o produto educacional pensado a partir da trajetória de pesquisa de mestrado. Na pesquisa, buscamos compreender processos de formulação e circulação de sentidos sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19, anos de 2020, 2021 e 2022, materializados nos dizeres de professores(as) sindicalizados(as) de uma rede municipal de educação do Rio Grande do Sul. Tivemos como resultado sentidos negativos para o trabalho docente, como precarizado, horrível, angustiante e confuso. Tais questões reforçam o sentido de alienação em que o trabalho não realiza sua função ontológica de humanização. Como produto educacional derivado da pesquisa, propomos encontros mensais com docentes para “pensar docência” e produzir tensionamentos sobre os limites que o sistema organizacional escolar e capitalista nos impõe e as possibilidades de atuação na nossa realidade.

Pretendemos oportunizar esses momentos para que o(a) docente se sinta acolhido/a, se sinta ouvido/a, representado(a) e consiga se identificar (ou não) entre seus pares. Tensões, conflitos, embates sobre formas de perceber o trabalho docente também são importantes para que novos sentidos sejam produzidos para docência, para educação, para escola, e para todos os atravessamentos que esse universo possa abarcar. Nesse ponto, configura-se então a necessidade de questionar concepções de certo modo cristalizadas, seja pelo discurso dominante ou pela prática institucional que nos subjetiva. Os encontros são pensados, então, como momentos de reflexão sobre a prática por vezes tão corrida em sala de aula. Como momento de práxis, ação-reflexão-ação, para que, talvez, algo possa ser melhorado no cotidiano do trabalho docente no município de pesquisa.

## **EMBASAMENTO TEÓRICO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA**

Apresentamos nosso embasamento teórico na mesma seção da organização metodológica por entender que teoria e método, ou, teoria e prática, andam juntos. Não retomaremos aqui a reflexão teórica da Análise do Discurso, por ela já estar densamente presente em todo decorrer da dissertação, mas é evidente que não abandonamos os pressupostos discursivos no momento da organização do produto educacional. Exemplo disso é que nossa proposta se articula principalmente pela palavra, pelo encontro, pela conversa, pela troca, pelo tensionamento de ditos e não-ditos em relação à educação. Trazemos, portanto, uma breve explicação de um segundo referencial que se atravessa nesse momento de maior interlocução da pesquisa com a realidade docente, um referencial que tem permeado a constituição como sujeito da própria pesquisadora, que é o referencial freireano.

Para organizar esses encontros, nos inspiramos em Paulo Freire e na metodologia dos Círculos de Cultura. A propagação dos chamados Círculos de Cultura acontece a partir de Paulo Freire e do grande movimento de alfabetização e educação popular que aconteceu no Brasil nos anos 1960. Mesmo com o posterior golpe civil-militar que perseguiu Freire e deu fim às suas atividades, a metodologia dos Círculos de Cultura seguiu se desenvolvendo e se resignificando para outros contextos que não só a alfabetização de adultos. Tratemos, então, alguns elementos que embasam essa prática que podem ser lidos e utilizados para diferentes contextos.

Os Círculos de Cultura começam por ter esse nome pela organização dos sujeitos no espaço. Essa organização se dá justamente no formato de um círculo, com o claro objetivo de dispor os sujeitos em uma relação de igualdade. Todos(as) estão à mesma distância do centro do círculo. Além disso, essa postura permite que todos se enxerguem, de forma que ninguém dá as costas para ninguém.

Na crítica formulada por Freire acerca da prática da educação bancária, o Círculo de Cultura quebra disposição hierárquica ao organizar as pessoas num círculo, pois nele ninguém ocupa um lugar de destaque. Em vez de um professor que detém o conhecimento e o transmite aos alunos, há a figura do coordenador, cuja função é auxiliar o diálogo entre os participantes e lhes propor a construção coletiva do saber solidário. (Figueiredo; Silva, 2022, p. 168).

A partir das singularidades de cada contexto, definem-se os temas geradores. É a partir desses temas escolhidos pelos anseios do coletivo que são propostos questões, imagens, textos, filmes, poemas, dentre outros recursos que possam iniciar o diálogo. O(a) coordenador(a) do grupo tem o papel de mediador(a) e de animador(a) do debate, da conversa, que se instala a partir dos temas geradores. Com isso, é produzido um espaço-tempo dialógico-comunicativo. Os círculos não se resumem a um espaço racional, mas também a “um espaço-tempo da sensibilidade, do cuidado, do respeito.” (Figueiredo; Silva, 2022, p.172). É preciso focar, mais uma vez, na palavra inspiração. Não propusemos uma reprodução do que Freire realizou a seu tempo, mas nos inspiramos para organizar a nossa proposta.

Na nossa proposta metodológica, consideramos a singularidade dos nossos sujeitos, professores e professoras do município de pesquisa. Como já exposto na dissertação que deu origem a esse produto educacional, os e as docentes se encontram em jornadas exaustivas de trabalho. Por essa razão, propomos um encontro mensal nos sábados. Desse modo, temos um dia em que os e as docentes não estão trabalhando, tendo vista que o município não possui mais sábados letivos no seu calendário. Além disso, um sábado por mês não se torna algo pesado para a rotina do/da trabalhador(a) docente.

Tais encontros se organizam com um café coletivo, em que cada um/uma traz algum alimento para compartilhar. Durante o encontro, são discutidos, então, os temas geradores de cada encontro e já investigadas as temáticas que possam ser utilizadas para os próximos. De início, a professora-pesquisadora que propõe os círculos assume o papel de coordenadora, contudo, o objetivo é que, com a continuidade do projeto, outros(as) docentes vão adquirindo autonomia para exercer esse papel, até chegar em um momento em que possamos fazer uma coordenação rotativa, em que cada docente se responsabilize em coordenar cada encontro.

Para início do processo, a principal dúvida foi que docentes convidar. Poderíamos pensar nos docentes sindicalizados, mas são em número extenso e não saberíamos quantos iriam comparecer. Além disso, para propor um encontro desse tipo, é preciso conhecer minimamente o contexto dos sujeitos com que se irá trabalhar. A ideia de docentes sindicalizados pareceu por demais nebulosa, composta de uma heterogeneidade que dificultaria em excesso a organização de um primeiro momento, ainda de verificação das potencialidades da ideia de produto educacional. Pensamos na possibilidade de realizar por escolas ou por componentes curriculares, mas também não pareciam responder aos anseios de discutir a docência como um todo e com abrangência municipal.

Tais questões somadas às dúvidas se realmente a proposta seria significativa, originou a ideia de realizar uma espécie de encontro piloto com docentes próximos da pesquisadora. Foram convidados, então, para esse primeiro momento, 10 docentes da rede municipal de educação, dos quais 6 puderam se fazer presentes. Foi enviado o convite a seguir pelo WhatsApp com a seguinte mensagem: “Oi, tudo bem? Gostaria de te convidar para o encontro piloto do produto educacional que pretendo desenvolver como fruto da pesquisa de mestrado em educação que venho desenvolvendo juntamente ao programa da Uergs. A dissertação ainda está sendo finalizada e, quando tiver a data de defesa, também enviarei o convite, caso puder e desejar assistir. Nela, trato da nossa realidade aqui do município, especialmente durante o período pandêmico de 2020 a 2022. Contudo, a proposta dos encontros é direcionada para o tempo que surgir nas nossas conversas. A ideia é criarmos um momento de partilha de nossas docências. Nesse primeiro encontro, convido apenas docentes que fazem parte das nossas relações próximas, a fim de iniciar o processo. Nesse primeiro encontro, também assumirei o papel de coordenadora, mas com o intuito de que cada um/uma se sinta à vontade para dialogarmos em um espaço de acolhimento, escuta, troca, partilha, dos nossos cotidianos, angústias, alegrias, incertezas, da profissão docente que temos exercido no município. Ademais, como convite, sinta-se à vontade para recusar, ou se fazer presente em um próximo momento, caso já tenha algum compromisso

nesse dia e horário. Acredito que a proposta irá se delinear cada vez mais conforme as vozes forem sendo escutadas nos encontros e gostaria de poder ouvir a sua”.

Figura 1 – Convite para o primeiro encontro



Fonte: autoras (2023).

Também surgiu a questão sobre onde realizar o encontro. Queríamos um espaço neutro, no sentido de não ser em uma escola, que já carrega um peso institucional. O sindicato também não possui um espaço amplo em que o encontro pudesse ser realizado. Como solução, foi realizado no salão de festas da pousada onde uma das docentes convidadas reside.

Em relação a sua metodologia de trabalho, o primeiro encontro se desenvolveu da seguinte forma: Primeiramente, foram dadas as boas-vindas aos/às docentes, explicada a relação do momento proposto com a pesquisa de mestrado e a potencialidade dos encontros virem a tornar-se o que o coletivo decidir fazer deles. Então, com o intuito de mobilizar a conversa e trazer questionamentos para o círculo, foi lido o seguinte trecho do livro *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire:

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual o seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e

dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire uma frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania?

Prática política e gnosiológica também não é possível fazer a educação, plenamente, sem que estas perguntas estejam sempre nos instigando e sem que a elas estejamos sempre respondendo. (Freire, 2020, p. 187-188).

Tais questões que Paulo Freire se fez a sua época foram trazidas como inspiração para pensarmos nossas próprias questões. Para tanto, foram distribuídas fichas e canetas para que cada docente escrevesse a(s) pergunta(s), dúvidas, reflexões, que lhe viessem à mente em relação ao seu trabalho docente no município. Após a escrita, cada um foi lendo a sua enquanto conversávamos sobre possíveis respostas e produzimos novos questionamentos e saberes.

## **AS POTÊNCIAS DO PRIMEIRO ENCONTRO**

Algumas questões levantadas foram: Como fazer do conteúdo algo significativo? Para que(m) serve a escola? Como avançar na criação de espaços e oportunidades de construções coletivas para pensar o papel das escolas básicas do município hoje? Como realizar experiências de aprendizagem significativas em nosso contexto escolar atual? Com base nelas, produzimos tensionamentos sobre os limites que o sistema organizacional escolar nos impõe e as possibilidades de atuação na nossa realidade. Movimentos que são possíveis de serem feitos e que estão ao nosso alcance.

É relevante ressaltar que todos(as) docentes presentes são servidores(as) do último concurso realizado no município e é possível perceber um deslocamento de atitude em relação à educação de muitos desses e dessas profissionais. Foi comentado que nossa própria presença, pequenas recusas e convites cotidianos que fazemos tanto a colegas quanto a estudantes já desestabilizam sentidos até então cristalizados nas práticas escolares municipais. Ponderamos, então, que uma ação mais articulada poderia produzir ainda mais fissuras na estrutura conservada e produzir brechas onde haja a ampliação das possibilidades de novas construções.

Como encontro inicial, ficou o desejo de outros momentos para solidificação dos debates e concretização de algumas ações. Ações essas que, a partir da reflexão coletiva, talvez consigam responder aos diversos “comos” que surgiram nas perguntas. Mesmo

nesse pequeno grupo, há um desejo, uma vontade, uma pulsão, uma esperança que, na individualidade, se perde na falta de perspectiva de ação. cremos que, no coletivo, os “comos” questionadores possam se tornar “quem sabe assim” de uma afirmação que leva a uma ação tentativa. Ação que voltará para a reflexão. Para a teoria, para o encontro, para novas ações. Dialética. Práxis.

Ademais, nos questionamos sobre a possibilidade de ampliação do grupo, inclusive para docentes de escolas particulares do município e de funcionários(as) de escola. Todos(as) se mostraram favoráveis, mas com a ressalva de que os encontros continuassem a ser espaços seguros, de confiança, em que cada um(a) pudesse se expressar sem medo. Por essa razão, o grupo irá se ampliando aos poucos, conforme a vontade de cada um(a) de convidar outros(as) colegas. Decidiu-se que não será algo que, ao menos de início, será divulgado. Posteriormente, com o decorrer dos encontros e solidificação da proposta, momentos de extensão ao todo de trabalhadores em educação do município poderão ser pensados.

São essas algumas das questões pensadas em um projeto embrionário e que só o futuro dirá o que poderá surgir a partir de então. Como não nos propomos donos exclusivos desse chamado “produto educacional” o que de fato será produzido dependerá de muitas mãos. Ficando em momentos de reflexão em pequenos grupos, ou promovendo ações grandiosas, esse produto já se apresenta como revolução. Professores(as) se encontrando e pensando em educação, por puro desejo, vontade, esperança, já é uma experiência revolucionária, ao menos em nosso contexto.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Pensar docência: Uma proposta de encontros

**Ano:** 2023

**Número de páginas:** 10p.

**Endereço Eletrônico:** [Pensar docência: Uma proposta de encontros](#)

## REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, A. D. R.; SILVA, A. G. F. da. Reflexões em torno dos Círculos de Cultura na perspectiva freireana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 2, p. 165-178, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

# **CAPÍTULO 22**

---

## **RPG CIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO: UM MODELO DE ROLE-PLAYING GAME (RPG) COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INVESTIGATIVO/CIENTÍFICO**

Israel de Barros Moreira  
Viviane Maciel Machado Maurente  
DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.22

## INTRODUÇÃO

O ensino de ciências é um trabalho que demanda dedicação, perseverança e criatividade. Uma das formas para torná-lo mais interessante é aproximar a educação em ciências ao modo de se fazer ciência, ou seja, ao ensino das metodologias científicas. Se bem desenvolvido em sala de aula, oportuniza ao estudante ser sujeito ativo e participante do trabalho, não um mero espectador. Para tanto, é pertinente o uso de ferramentas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, sendo que o jogo didático se apresenta como uma alternativa interessante para auxiliar em tais processos, pois favorece a construção do conhecimento pelo discente e é capaz de preencher muitas das lacunas deixadas durante o processo de transmissão e recepção de conhecimento.

Desse modo, os jogos didáticos incorporam as ideias preconizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a relação de eventos que ocorrem na natureza com a realidade do aluno, cujo nível de abstração muitas vezes dificulta o processo de aprendizagem (Brasil, 2018). Ao se observar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), também é possível ver possibilidades de uso de jogos em sala de aula, uma vez que o uso de jogos pode fomentar o pensamento crítico e investigativo relacionado com habilidades e competências exigidas, além de possibilitar que os alunos criem e modifiquem regras promovendo o protagonismo e a criatividade (Nascimento, 2023).

Uma modalidade de jogo que vem se democratizando e popularizando, principalmente impulsionado pela cultura pop em séries e filmes, é o Role-Playing Game (RPG), que em uma tradução simples seria algo como “jogo de interpretação de papéis”. Esses jogos têm sido amplamente incentivados pelo Ministério da Educação como método de ensino, porém o tema ainda é pouco estudado no Brasil e está distante da realidade da escola pública (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2013).

Os RPGs datam de 1974, com o mais famoso jogo lançado na categoria Dungeons and Dragons (Masmorras e Dragões, em português) criado por Dave Arneson e Gary Gygax, baseado em aventuras épicas, envolvendo sobrevivência, batalhas e missões das mais variadas (Mahlow *et al.*, 2020). O RPG é um jogo de interpretação de personagens, que podem ser criados e utilizados de forma praticamente ilimitada. Isso permite aos estudantes uma experiência imersiva de criatividade e interpretação de situações dentro do jogo, em que precisam colaborar para solucionar os desafios propostos.

Segundo Carvalho, Pacheco e Rodrigues (2011), o RPG pode incentivar a disciplina durante o jogo, pois permite uma reflexão sobre a temática trabalhada, incentiva a leitura

e interpretação de textos, além de estimular o raciocínio. O RPG aproximaria os alunos da resolução de desafios, que podem ser apresentados como enigmas, problemas ou reflexões (Coelho, 2017). O fato de ser simples de ser jogado, sem equipamentos, apenas a imaginação e uma folha de papel são necessários, facilitando sua aplicação em sala de aula, sendo uma ótima ferramenta para auxiliar o professor.

Dessa forma, apresentamos aqui o jogo *Ciência e Investigação*, criado com intuito de estimular o pensamento científico investigativo de estudantes, especialmente na faixa etária entre 13 e 15 anos, abordando conteúdos relacionados ao ensino fundamental, principalmente do componente curricular de ciências e sob a ótica da interdisciplinaridade.

## **SOBRE O JOGO**

O jogo *Ciência e Investigação* se passa em um futuro distópico do planeta Terra, em que uma terrível doença exterminou boa parte da população humana. A partir disso, os jogadores/estudantes devem seguir em uma aventura pelos biomas brasileiros em busca de uma possível cura, colaborando entre si, propondo investigações científicas, criando e testando hipóteses para completar suas missões. O enredo foi escolhido por favorecer a abordagem de diversos conteúdos multidisciplinares, perpassando por matérias como geografia e biologia, além de fazer referência a temas da atualidade, especialmente a pandemia de Covid-19.

O primeiro passo para a confecção de um RPG consiste em definir sobre o que será tematizado. Tal passo é fundamental, pois implica as possibilidades do jogo e as regras básicas de jogabilidade que vão ser aplicadas. Concomitante com o enredo e regras, os conteúdos e objetivos pedagógicos também devem ser previamente pensados (Rodrigues, 2004). A história será o fio condutor para os processos de aprendizagens desejados, e as regras básicas e os mecanismos que vão conduzir a dinâmica do jogo. Por exemplo, se o objetivo fosse a aprendizagem de conceitos de mecânica dentro do componente de física, uma possibilidade seria a abordagem dos conceitos de força por meio de batalhas, velocidade pela corrida de cavalos ou lançamento oblíquo por meio do atirar de uma flecha com direção ao exército adversário (Mahlow *et al.*, 2020). Partindo dessa premissa, para a confecção do jogo “*Ciência e Investigação*” foram propostas regras básicas a fim de conduzir a jogabilidade. Como material de apoio, foi proposto um enredo básico e uma aventura que pode ser seguida durante a sessão de jogos. Para a apresentação do jogo foram elaborados dois livros.

O primeiro livro, denominado *Ciência e Investigação: Livro de Regras Básicas*, visa introduzir ao docente as instruções e mecânicas essenciais, apresentando a descrição básica

do universo do jogo e as instruções de mecanismos de jogabilidade, tais como: as regras de combate, lista de itens, lista de classes e ficha de personagens. Esse livro torna-se importante, uma vez que auxilia na criação dos personagens que serão protagonistas do jogo. Essa etapa de criação pode ser um momento extremamente divertido, que aproxima os jogadores ainda mais da história (Coelho, 2017). Para tornar mais dinâmica essa etapa, o jogo já apresenta classes pré-prontas. Partindo do pressuposto de que se trata de um grupo de pesquisadores, cada classe conta com vantagens e desvantagens referentes às características profissionais.

Esse livro também conta com a ficha dos personagens, que se trata de uma página dedicada exclusivamente a descrever os atributos daquele, como a sua história, sua saúde, habilidades etc. (Oliveira; Ribeiro, 2013). Nessa etapa, o mestre pede aos jogadores que preencham a ficha, a lápis, com as características de seus personagens. O objetivo principal da ficha é auxiliar no processo criativo do personagem e na integração dos participantes no contexto da história (Amaral, 2008). Esse pode ser um momento de descontração e de criatividade em que os estudantes podem abrir a imaginação. Também é possível realizar um trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, o componente de literatura. Importante mencionar que se o professor for um conhecedor de jogos RPG, o livro de regras sozinho já permite a aplicação da aventura em sala de aula.

O livro de regras também traz orientações sobre o mestre. Uma vez que essa pessoa deve assumir a responsabilidade pela condução da história e por outros elementos como personagens não jogáveis, ambientação, definição das regras, entre outros. O mestre, preferencialmente, deve ser o professor da turma, pois isso viabilizará a condução da narrativa de forma a possibilitar aos estudantes oportunidades de construção do conhecimento proposto. Aqui é importante entendermos que em um RPG didático o mestre também é o professor, assim ele possui duas funções: dentro do jogo RPG, conduzindo a história, e como professor, mediando a construção do conhecimento dos estudantes. A função de mestre reside em aspectos criativos, narrativos e objetivos. Deve criar um mundo cativante, pensando nos mínimos detalhes a fim de imergir o jogador nesse universo, com uma narrativa envolvente, usando de artifícios artísticos e interpretativos. Contudo, a função de professor se torna mais subjetiva dentro do jogo, e o desafio é encontrar um equilíbrio em tornar o jogo divertido e ao mesmo tempo possibilitar situações que favoreçam a construção do conhecimento dos estudantes. Para isso, torna-se necessário que o mestre/professor tenha domínio das regras e da forma que se conduz um jogo, mas ao mesmo tempo que tenha amplo conhecimento do conteúdo didático a ser trabalhado

O segundo livro, denominado *Ciência e Investigação: a aventura da busca aos infectáveis*, é escrito para o mestre e contém uma sugestão de campanha com as descrições de cada local e itens que aparecem na aventura, bem como dos personagens não jogáveis, em especial dos inimigos, além de apresentar dicas de como conduzir a narrativa para explorar determinados conceitos pedagógicos durante a partida. A aventura proposta é do tipo viagem entre locais e consiste em grupo de jogadores, que devem partir de Porto Alegre até um vilarejo próximo a cidade de Manaus em busca de um grupo de pessoas que são imunes à doença que aflige a população. Esse enredo foi escolhido principalmente por grandes possibilidades de abordagem de conteúdos: primeiro, o fato dele se passar no Brasil permite explorar e abordar conceitos relacionados aos biomas brasileiros, trabalhando, assim, sua fauna, flora, geografia e até mesmo a história das regiões brasileiras, proporcionando assim uma possibilidade de interdisciplinaridade e engrandecendo o processo educativo (Mahlow *et al.*, 2020). O segundo ponto está relacionado com o da doença misteriosa presente no enredo da história; esse assunto foi escolhido por sua atualidade, referente a pandemia da Covid-19 que assolou a população nos últimos anos.

Nessa jornada, a equipe terá que realizar investigações científicas e criar hipóteses por meio de experimentos e observações. Para essa aventura, recomenda-se ser jogada entre quatro e oito personagens. Para turmas grandes, os alunos podem ser divididos em grupos, em que cada grupo representa um personagem. A interação entre os estudantes para a criação dos personagens pode ser explorada de inúmeras formas, favorecendo a cooperação e o trabalho em grupo (Nascimento, 2023).

Por se tratar de um jogo RPG o tempo necessário para a utilização em sala de aula, pode ser variável dependendo do planejamento do professor, podendo ser mais curto ou mais longo. Entretanto, para a aventura proposta “A Busca Aos Infectáveis”, o tempo médio é de aproximadamente duas horas.

Por fim, espera-se que o RPG aqui apresentado possibilite a abordagem de conceitos relacionados às ciências, à metodologia científica e ao pensamento investigativo, de forma multidisciplinar e interativa e que englobe os conteúdos propostos na BNCC. Além disso, incentivamos a interação com outras áreas e a colaboração com outros professores, pois isso engrandece a construção do conhecimento e torna a experiência mais interessante e proveitosa.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** RPG Ciência e Investigação: Um modelo de role-playing game (RPG) como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento investigativo/científico

**Ano:** 2023

**Pais de origem:** Brasil

**Classificação:** a partir de 9 anos

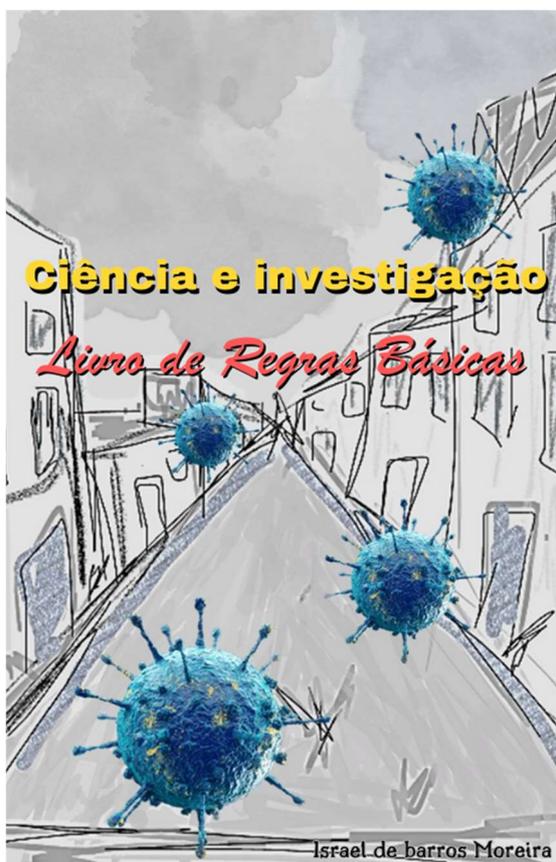
**Gênero:** Documento/Livro

**Direção e coordenação:** Israel de Barros Moreira e Viviane Maciel Machado Maurenre

**Edição e imagens:** Israel de Barros Moreira

**Endereço Eletrônico:** [RPG Ciência e investigação](#)

**Tipo de licença:** Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4,0)



## REFERÊNCIAS

- AMARAL, R. R. do. [Uso de RPG pedagógico para o ensino de Física](#). 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. [Base Nacional Comum Curricular](#). Brasília, 2018.
- CARVALHO, E. B; PACHECO, K. F. G.; RODRIGUES, J. [O Jogo Didático “Jogo dos Biomas” como Método de Ensino e Aprendizagem](#). *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, v. 5, n. 10, p 75-86, 2011.
- COELHO, I. M. de A. [O uso do Role Playing Game \(RPG\) como ferramenta didática no ensino de Ciências](#). 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- MAHLOW, F. R. P. *et al.* [Um Role-Playing Game \(RPG\) Pedagógico para o Ensino de Astronomia](#). *Experiência em Ensino de Ciências*, v. 15, n. 3, p. 263-283, 2020.
- NASCIMENTO, L. A. L. do. [Jogos, ludicidade, inclusão: ressignificando do processo de ensino-aprendizagem em matemática](#). In: *Cadernos de Práticas*, Brasília: Ministério da Educação, 2023.
- OLIVEIRA, A. A. de; RIBEIRO, S. A. B. [Um Modelo de Role-Playing Game \(RPG\) Para o Ensino dos Processos da Digestão](#). *Itinerarius Reflectionis*, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2013.
- RODRIGUES, S. *Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

# **CAPÍTULO 23**

---

## **O QUINTAL DA ESCOLA: FOTOGRAFIAS E ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS**

Vanessa Silva Bernardes

Gabriele Botti Riguer

Fabiana Mayboroda Gazzotti

Leandro Forell

DOI: 10.46898/rfb.9786558896456.23

## INTRODUÇÃO

[...] sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza área e os fins do curso e capacidade de expressar-se ludicamente sobre ele (Brasil, 1999).

**I**niciamos o capítulo de apresentação e reflexividade que perpassa o produto do Mestrado profissional em Educação, fazendo menção a orientação da Portaria n.º 80/1998, que diz respeito à especificidade do produto, com a apresentação de um trabalho fina que evidencie domínio teórico-metodológico de objeto estudado. Ademais, conforme disposições da Portaria Capes n.º 60/2019, no âmbito dos programas de pós-graduação, na modalidade profissional, os trabalhos de conclusão de curso, “[...] deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas ao objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética” (Brasil, 2019). Além disso, a referida portaria determina que o regulamento do programa indique “[...] os formatos dos trabalhos de conclusão, assim como os mecanismos de registro documentado sobre o conhecimento gerado na pesquisa, para fins de verificação e avaliação” (Brasil, 2019).

Nessa vertente, compartilhamos a vivência construída no processo de elaboração do ensaio fotográfico *O quintal da escola: Fotografias e Etnografia com crianças*, organizado inicialmente no formato e-book e, que expressa ludicamente o produto educacional do mestrado profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-MP/ Uergs). Resulta da experiência etnográfica com crianças (Geertz, 1989; Cohn, 2005), de uma turma multietária, com idades entre 3 anos e 5 anos 11 meses, da Escola Comunitária de Educação Infantil Cantinho Pessi, localizada no Aterro Sanitário Municipal de Capão da Canoa (RS), representado emicamente como lixão.

A Escola Comunitária de Educação Infantil iniciou o atendimento às crianças no ano de 2008, a partir da necessidade de um grupo de catadores de lixo que trabalham junto ao aterro sanitário. Dentre os trabalhadores, de forma específica, destaca-se o número expressivo de mulheres, que necessitam essa fonte de renda para manter e subsidiar suas famílias.

O trabalho de campo aconteceu por dez meses, compreendendo os meses de março a dezembro de 2022, com pelo menos duas visitas semanais, as quais eram registradas em diário campo (Winkin, 1998) que, esporadicamente era ilustrado por imagens registradas pelos pesquisadores. A etnografia com crianças tem como pressuposto reconhecê-las como sujeitos coprodutores de culturas também responsáveis pela construção de diversos modos

de infância (Delgado; Müller, 2005; Fernandes, 2016). Assim, a pesquisa em foco, assumiu o compromisso de buscar impulsionar a construção de um movimento investigativo no qual as crianças fossem efetivamente sujeitos da pesquisa e na pesquisa, coparticipantes, que contribuem tanto quanto os adultos. Portanto, houve nesse processo um reconhecimento, uma consideração e uma valorização delas, as crianças, como atores sociais, que percebem, interpretam e (re)significam o mundo (Arenhart, 2016).

A partir desses pressupostos e dos tensionamentos das crianças, durante o fazer etnográfico, surgiu a ideia de tornar os informantes/crianças em sujeitos produtores de informações da pesquisa, ou seja, em copesquisadores, sendo que, oportunizou-se que, cada uma das crianças pudesse manusear um aparelho de telefone celular, registrando a partir de seus pontos de vista, de modo artesanal, os espaços e situações aos quais eles considerassem significativos. As fotografias produzidas pelas crianças, foi o instrumento encontrado para que o exercício da plurivocalidade pudesse permear a etnografia, escrito, do mesmo modo que permeou o campo: trazendo em si o ato de deslocar: mudar de lugar e se desorientar, de trair os tradutores, que, combinadas, não perdem de vista suas sensibilidades nem significados empíricos (Canevacci, 2013).

Fotografia 1 – “Para ir ao galpão verde ver as mães tem que passar por aqui amigos”<sup>1</sup>



Autoria da foto: Sara, 5 anos.  
Fonte: acervo particular da pesquisadora (2022).

Diante do campo que se re(desenhava) a todo instante a proposta de fazer fotografias apenas pelas pesquisadora em um primeiro momento e, posteriormente pelas crianças, tornou-se porta de entrada para a etnografia com crianças, valendo-se do seu potencial em instigar o olhar atento, capaz de despertar novas perspectivas, e também usá-la como um elemento enriquecedor da etnografia, conjugando texto e imagens numa narrativa

<sup>1</sup> Narrativa de Sara indicando o caminho de acesso ao galpão central de seleção do lixo onde algumas mães desenvolvem suas atividades (Diário de campo, 06/12/2022).

acolhedora que pudesse evocar no leitor-espectador alguma percepção de si (Barthes, 1984). E, nesse sentido, as crianças passaram a ocupar o lugar de copesquisadoras (Arenhart, 2016) na pesquisa.

No tempo do campo, a partir das provocações da pesquisadora durante o fazer etnográfico, as crianças produziram o total de 540 fotografias. O acervo fotográfico produzido pelas crianças foi organizado individualmente preservando as autorias<sup>2</sup> respectiva de cada copesquisador. As fotografias, já consentidas pelos responsáveis e assentidas por elas (as crianças), só poderão ser usadas pela pesquisadora, curadora do acervo, na escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Tínhamos em mãos um potente acervo que legitimava e trazia para dentro da dissertação as participações e autorias das crianças. Nesse mote, nas reuniões do grupo estudo Gepraco<sup>3</sup> (Uergs/CNPq), iniciamos as problematizações e debates e acerca das vivências produzidas junto as crianças, profissionais da educação e dos trabalhadores do Aterro Sanitário Municipal, para reflexividade do produto educacional. Foi a partir da vivência de saída do campo que sobreveio a ideia de organizar um ensaio fotográfico em formato de e-book<sup>4</sup>. Assim, partimos do ensaio fotográfico organizado pelas crianças para os profissionais da escola e trabalhadores do Aterro Sanitário durante a saída de campo para realizar a composição do e-book.

Fotografia 2 – “Eu lembro desta foto, eu achei ela bem bonita”<sup>5</sup>



Fonte: acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 20/12/2022).

<sup>2</sup> Durante a escrita da dissertação e construção do e-book optamos por utilizar os seus nomes verdadeiros, dando a autoria a quem é de fato, exceto para os casos de nomes composto, preservamos assim, o uso apenas do primeiro ou segundo nome, privilegiando aquele mais usado pelas crianças. Em relação ao anonimato Kremer (2019), ressalta que o uso de nomes fictícios seria também um problema, pois, estaríamos negando às crianças sua condição de sujeitos, apagando-as da pesquisa ou desconsiderar suas identidades (Kremer, 2019, p. 58).

<sup>3</sup> Grupo de Estudos e Práticas Educativas Cotidianas.

<sup>4</sup> Denominado também como electronic book, ou livro digital – é um conteúdo em forma de texto e imagens como fotos e gráficos, apresentado no formato de um livro.

<sup>5</sup> Narrativa de Alice enquanto observava com Natalia e Clara a representação de uma das bacias de tratamento do chorume antes da chegada ao lago de disposição final, o lago dos jacarés (Diário de campo, 20/12/2022).

Fotografia 3 – Devolutiva aos trabalhadores do ASM e profissionais da educação



Fonte: acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 22/12/2022).

Foram selecionadas pelas crianças 50 fotos, que na sua maioria evidenciavam os estranhamentos (Velho, 1978) reverberados em uma costura artesanal apreendidas na pluralidade dos olhares e lentes das crianças, em diálogo com as singularidades do contexto, revelando subjetividades dos interlocutores – crianças e os(as) trabalhadores(as) – no cotidiano da Escola Comunitária de Educação Infantil e do lixão, de modo indissociável. Indicamos que no diálogo com essas singularidades, fizemos uma seleção de 30 fotos que, por meio de um roteiro foram ganizadas em composições – imagens e narrativas –, que anunciavam e mostravam os sentidos do contexto: Acessando o quintal; Encontro com os(as) trabalhadores(as); O galpão branco; As bacias de tratamento e, A horta e o lago. Salientamos que neste primeiro momento será explorado o produto no formato e-book e, posteriormente, será ampliado para o formato livro impresso.

Quadro 1 – Roteiro de elaboração do e-book

ETAPAS	ATIVIDADE
Etapa 1	Seleção das fotos a partir do ensaio produzido pelas crianças; Seleção das narrativas produzidas pelas crianças que dialoguem com a ação etnográfica produzida por elas; Organização do roteiro e composições fotográficas.
Etapa 2	Definição do formato (PDF), dimensões das páginas (20x20cm); Elaboração do boneco do e-book (56 páginas) e do boneco formato livro impresso.
Etapa 3	Elaboração de boneco com indicação de layout e design gráfico.
Etapa 4	Apresentação do projeto do e-book para considerações da banca.
Etapa 5	Finalização do e-book.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Durante os debates do processo de construção do e-book com o ensaio fotográfico com fotos produzidas por crianças, no grupo de pesquisa, também nos provocou refletir sobre os modos de divulgação do e-book.

Quadro 2 – Roteiro de divulgação do e-book

ETAPAS	LOCAL
Etapa 1	A divulgação produto no formato e-book “O quintal da escola: Fotografias e Etnografia com crianças”, será realizada por meio das redes sociais de maior amplitude da Uergs, sem excluir a possibilidade de expandir para outras redes sociais, que se mostrarem relevantes.
Etapa 2	A divulgação do produto no formato livro “O quintal da escola: Fotografias e Etnografia com crianças”, será realizada com editora parceira e a divulgação será realizada inicialmente nas Escolas de Educação Infantil, do litoral norte gaúcho, podendo expandir-se para outras regiões e estados.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

De alguma forma, o conjunto das fotos selecionadas, que fundamentam esse ensaio, abriga em si parte do processo de construção da confiança necessária para realização de uma pesquisa antropológica, especialmente quando realizadas com crianças, em que considerou-se a ausência dos supostos do distanciamento, da objetividade e da isenção e, pleiteou-se o consentimento e o assentimento como um processo de negociação permanente, buscando-se estabelecer uma relação dialógica e horizontal, pautada numa ética alicerçada na isegoria. Nesse sentido, partilhamos da provocação de Wunder (2006, p. 8):

Diferentes observadores, uma mesma fotografia e a pergunta: que palavras lhe surgem ao entrar em contato com esta imagem?

Um convite: entre na imagem experimente-a. Exercite um olhar passivo, que se deixa afetar pelas coisas vistas, não aquele ativo que quer explicar a imagem, desseca-la, revelar a verdade que mora por detrás dela, dar-lhe uma versão oficial e verdadeira.

E, assim como o autor, concluimos esta partilha de experiência constituída na elaboração do produto educacional, realizando um convite, com o qual também nos convidamos: que ao acessar o ensaio fotográfico “O quintal da escola: Fotografias e Etnografias com crianças”, possamos, cada vez mais, refletir e colocarmos como pedagogos(as), profissionais da educação e pesquisadores(as) que entendem a necessidade de se esforçar continuamente, no intuito de tornar cada vez mais efetiva a presença ativa das crianças em pesquisas que as envolvem. Para tanto, reforçamos a urgência de pensarmos e repensarmos nossas posturas e práticas com elas, não somente no campo do saber científico, mas, sobretudo, na vida de um modo geral, reconhecendo a nossa necessidade adulta de sermos alcançados por suas peculiares percepções, significações e contribuições.

## REFERÊNCIAS

- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BARTHES. R. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. [Portaria N.º 60, de 20 de março de 2019](#). Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n 56, p.26-29, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. [Portaria N.º 80, de 16 de dezembro 1998](#). Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.
- CANEVACCI, M. **Sincrétika**: Explorações etnográficas sobre artes contemporâneas. São Paulo: Studio Nobel, 2013.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. [Sociologia da Infância: pesquisa com crianças](#). **Educ. Soc.** v. 26, n. 91, p. 351- 360, 2005.
- FERNANDES, N. [Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios](#). **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779 2016.
- GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- KREMER, C. **Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia**: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- VELHO. G. Estranhando o familiar: *In*: NUNES, E. de O. (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- WINKIN, Y. Descer ao campo. *In*: WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus, 1998.
- WUNDER, A. **Fotografias como exercícios de olhar**. Reunião Anual da Associação de Pós, 2006.

## ÍNDICE REMISSIVO

- A
- Abordagens 193
  - Acesso 193
  - Ações 177, 193
  - Acolher 193
  - Aderência 193
  - Alfabetização 193
- B
- Blogs 129, 169, 171, 193
  - Brasil 9, 15, 16, 34, 35, 42, 45, 47, 50, 58, 59, 64, 65, 66, 69, 79, 80, 83, 86, 101, 102, 104, 106, 109, 113, 114, 118, 129, 137, 143, 149, 157, 165, 170, 174, 180, 183, 184, 185, 187, 193, 198
- C
- Canva 22, 25, 27, 29, 30, 82, 104, 193
  - Capacitar 193
  - Capes 9, 16, 30, 104, 160, 168, 187, 192, 193, 201
  - Cartas pedagógicas 193
  - Cibercultura 31, 193
  - Ciência 5, 40, 77, 181, 183, 184, 193, 199
  - Círculo de cultura 149, 193
  - Competitividade 193
  - Compreensão 193
  - Compromisso 193
  - conhecimento 2
  - Conhecimentos 118, 193
  - Conselhos Municipais de Educação 193
  - Contextos 9, 11, 14, 19, 167, 193
  - Cotidianos educacionais 193
  - Covid-19 14, 15, 75, 79, 80, 84, 89, 94, 111, 117, 173, 181, 183, 193
  - Currículo 40, 193
  - Curso de extensão 193
  - Cursos 46, 163, 193
- D
- Desafios 122, 193
  - Desenvolvimento regional 193
  - Desigualdade social 193
  - Diálogo 77, 147, 193
  - direitos 4
  - Discurso 173, 193
  - Discursos 55, 193
  - Divulgação 193
  - Docências 9, 11, 14, 167, 193
  - Docentes 106, 193, 201
- E
- E-book 46, 193
  - Educação 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 69, 70, 73, 77, 79, 83, 84, 86, 90, 93, 98, 99, 101, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 117, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 137, 144, 152, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 178, 180, 185, 187, 190, 192, 193, 198, 199, 200, 201, 202
  - Educação básica 193
  - Educação física 193
  - Educação integral 193
  - Educação profissional 54, 193
  - Egressos 193
  - EJA 20, 22, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 193
  - Ensino remoto 193
  - Ensino superior 193
  - Epistemológicas 193
  - Escola 64, 86, 88, 89, 90, 110, 131, 151, 152, 157, 158, 161, 187, 190, 193, 199
  - esigualdade social 193
  - Espaços 193
  - Especificidades 193
  - Estético 193
  - Estudo 193
  - Ético 193
  - Eventos 193
  - Exclusão digital 193
  - Exercício 193
  - Exploratório 193
- F
- Facebook 125, 127, 193
  - Formação continuada 193
  - Formação de professores 193
  - Formação permanente de professores 79, 83, 193

- G
- Gepraco 23, 25, 189, 193, 202
- Gipeja 28, 29, 193
- GPFOPIE 25, 27, 167, 193
- Gratuita 193
- Gravação 193
- Grupo de pesquisa 193
- Guias 193
- I
- Imersão digital 193
- Inovação 5, 25, 167, 193
- Inserção 193
- Instagram 79, 80, 117, 120, 125, 126, 163, 193
- Internet 157, 169, 193
- L
- Levantamento de dados 193
- Licenciatura 160, 162, 164, 165, 193, 199, 201
- Limitações 193
- Linha de pesquisa 193
- Literatura infantil 193
- Litoral norte 193
- Livro caixa 194
- M
- Mestrado profissional 194
- Missão 194
- MOOC 19, 194
- Mudanças 194
- Multifacetada 194
- Multiplicidade 194
- N
- Normativas 194
- O
- Objetivo 132, 133, 134, 135, 194
- Oferta 194
- On-line 194
- P
- Pandemia 122, 194
- Peculiaridades 194
- Percepções 64, 160, 194
- Pesquisa 5, 9, 10, 11, 14, 19, 20, 23, 25, 28, 29, 31, 39, 48, 99, 106, 118, 128, 134, 142, 144, 167, 194, 199
- Pesquisa-ação 99, 194
- Pesquisa aplicada 194
- Planejamento 194
- Podcast 194
- Políticas públicas 106, 194
- Político 194
- Portaria 9, 16, 30, 187, 192, 194
- Portfólio 93, 98, 99, 194
- Possibilidades 194
- Possibilidades,PPGE,Prática corporal,Prática 194
- PPGE 194
- Prática corporal 194
- Prática pedagógica 194
- Práxis 178, 194
- Premissas 194
- Prerrogativas 194
- Presencial 194
- Problemáticas 194
- Processos identitários 101, 106, 194
- Produção 47, 185, 194
- Produção de conhecimentos 194
- Produtos educacionais 194
- PROEJA 42, 44, 194
- Profissionais da educação 194
- Projeto de extensão 194
- Q
- qualidade 2
- Qualidade 194
- Qualificação 194
- R
- Realidades 194
- Reflexões 122, 178, 194
- Repositório institucional 194
- Rio Grande do Sul 5, 9, 11, 14, 19, 34, 40, 42, 46, 47, 50, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 68, 70, 72, 79, 86, 90, 93, 98, 101, 103, 106, 108, 110, 114, 117, 131, 152, 158, 167, 173, 187, 192, 194, 198, 199, 200, 201, 202
- RPG 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 194
- S
- Saberes 61, 106, 194

Sala de aula 194

Sistematização 194

Sociedade 115, 122, 129, 171, 194

Solução de problemas 194

Stricto-sensu 194

Surfe 64, 70, 194

T

Tecnologias digitais 194

Trabalho 47, 70, 194

Trabalho docente 194

U

Uergs 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 29, 30, 34, 35, 42, 50,  
57, 72, 73, 79, 80, 83, 86, 89, 93, 101, 104, 106,  
108, 114, 117, 167, 170, 175, 187, 189, 194, 198,  
199, 200, 201, 202

V

Vídeo 194

Visibilidade 194

Vivenciadas 194

W

Website 194

Wix 30, 194

## **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

### **ALICE PISONI**

Mestra em Educação e especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cenecista de Osório.

### **BRUNA DE SOUZA FERREIRA**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Licenciada em Educação Física pela Universidade Feevale. Atualmente diretora da Unidade Operacional do Sesc São Luiz Gonzaga.

### **CAROLINE TAVARES DE SOUZA CLESAR**

Mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciada em Física e em Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), atuando como Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e no Programa de Pós-Graduação em Docência para Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática (PPGSTEM).

### **CATIANA DIAS GAFFORELLI**

Licenciada em Letras pela Faculdade Cenecista de Osório. Especialista em Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Gestão Escolar pela Faculdade de Capivari. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

### **CINARA RICK**

Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Instrutora Pedagógica no Sesc (RS).

### **DIANA PATRICIA MAUER**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), pedagoga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), atua como professora de educação infantil no município de Capão da Canoa (RS).

### **ELISETE ENIR BERNARDI GARCIA**

Doutora em Educação pela Unisinos; professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, Brasil. Atuou como colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/Uergs.

### **FABIANA MACHADO**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Professora da Rede Municipal de Portão e presidente do CME/Portão.

### **FABIANA MAYBORODA GAZZOTTI**

Doutora em Ciências do Movimento Humano da ESEFID da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Possui graduação em Pedagogia: Habilitação em Supervisão e Administração Escolar, com ênfase em Psicopedagogia, pela Universidade Feevale. Especialista em Educação Integral e Integrada na Escola Contemporânea pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pertence à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

### **FELIPE FERREIRA**

Mestre em Educação no PPGED-MP, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Licenciatura em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Educação Básica Profissional do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Atua como professor de Educação Física nos anos finais no município de Palmares do Sul e como Professor de Educação Física na educação infantil no município de Cidreira.

### **GABRIEL SILVEIRA PEREIRA**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório.

### **GABRIELLA CAMARGO RODRIGUES**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Práticas Cotidianas Educativas.

### **GABRIELE BOTTI RIGUER**

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Cruz Alta, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialização em Educação Especial na área da deficiência mental, visual e auditiva pela Faculdade Capivari. Atualmente é professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Capão da Canoa.

### **ILDA RENATA DA SILVA AGLIARDI**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências- PPGEci/UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Professora na Rede Municipal de Capão da Canoa.

#### **ISRAEL DE BARROS MOREIRA**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e especialista em Ensino de Biologia pela Universidade de Araraquara. Atualmente é professor de ciências no município de Porto Alegre e atua em cursos preparatórios para vestibulares e Enem.

#### **JENIFFER SALDANHA DE MEDEIROS**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2020). Atualmente contratada pela prefeitura de Balneário Camboriú (SC) na função de professora de educação infantil.

#### **KARINE DA SILVA WASUM**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Licenciada em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos) e pedagoga pela Faculdade Educacional da Lapa. Atualmente é servidora pública municipal na função de professora de educação infantil.

#### **KELLY CRISTINA RODRIGUES GULARTE DA SILVA**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Tutora na graduação Letras/Inglês (UFRGS) e professora da Educação Básica e Profissional em Triunfo no Rio Grande do Sul.

#### **LEANDRO FORELL**

Graduado em Educação Física pela Feevale; mestre e Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs.

#### **LIAMAR STELA BIANCHINI**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais/Direito. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão da Educação. Formação Pedagógica em Políticas e Legislação da Educação –

Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD) e Formação Pedagógica em Letras/Português.

### **PABLO SILVEIRA**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Professor universitário por sete anos no Instituto de Educação Ivoti (RS) e professor da Rede Pública Municipal de Ivoti por 11 anos.

### **RAFAEL BACKES**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Professor efetivo das séries iniciais das redes municipais de ensino de Portão e Bom Princípio.

### **RODRIGO ADEMAR BENDER**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Bolsista Fapesc/Capes no âmbito do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Parcerias Estratégicas nos Estados III – Edital Capes n.º 38/2022.

### **SITA MARA LOPES SANT'ANNA**

Licenciada em Letras Português e Francês, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi vice-reitora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Gestão 2011 a 2014. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), atuando nos cursos de licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Letras e, também, no mestrado e doutorado profissional em Educação – PPGED/Uergs, sendo atualmente coordenadora do programa.

### **THEMIS KARINE DUTRA MENEGAZZI**

Mestre em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Inglesa pelo Centro Universitário Franciscano. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Língua Inglesa na rede municipal de educação da cidade de Capão da Canoa (RS).

### **VANESSA ARCE NOZARI**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Faculdade Cenecista de Osório

(FACOS). Especialização em Ensino da Geografia e História – saberes e fazeres na contemporaneidade (UFRGS).

**VANESSA SILVA BERNARDES**

Graduada em Pedagogia (Facos-Unicnec). Especialista em Psicopedagogia- Clínica e Institucional (Fucap). Especialista em Educação para diversidade (UFRGS). Especialista em Gestão da Educação (UFRGS). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED/Uergs). Membro do Grupo de Estudos em Práticas Cotidianas Educativas (Gepraco/CNPq). Professora no município de Capão da Canoa.

**VERIDIANA OLIVEIRA DA SILVA**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Professora da Educação Básica em Osório e Capão da Canoa.

**VIVIANE MACIEL MACHADO MAURENTE**

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFRGS. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), atua no mestrado e doutorado profissional em Educação – PPGED/Uergs.

# PRODUTOS EDUCACIONAIS EM FOCO: COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/Uergs), por meio da Linha de Pesquisa I: Contextos, Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências, tem o prazer de apresentar esta obra, constituída por um conjunto de textos acerca dos produtos educacionais desenvolvidos em suas pesquisas, elaborados por egressos do mestrado profissional em Educação, em parceria com seus professores orientadores. As dissertações e os produtos educacionais produzidos pelo PPGED/Uergs têm possibilitado uma reflexão crítica das práticas docentes, visando a integração da universidade com a comunidade educacional.

Cada produto educacional é único e desenvolvido de acordo com as demandas e necessidades identificadas a partir das pesquisas realizadas no âmbito da educação básica, tendo como pano de fundo, principalmente, a formação de professores. As dissertações apresentam reflexões e achados que dão origem a esses produtos, que podem ser apresentados tanto como um texto único, sendo um capítulo da dissertação, quanto separadamente, como, por exemplo, e-book.

Nesse contexto, esta obra tem como objetivo difundir e enraizar os produtos educacionais nos ecossistemas escolares, buscando atender a missão primordial dos mestrados profissionais, que é qualificar a educação básica a partir do desenvolvimento de pesquisas aplicadas que dialogam com as realidades das práticas às quais os pesquisadores se vinculam, conforme previsto na Portaria n.º 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009).

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
91985661194

[www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)  
[adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)

Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,  
Belém - PA, CEP: 66045-315

