

organizadora

Samantha Dias de Lima

VOCABULÁRIO LABPED:

saberes construídos
no Laboratório Pedagógico
de Experiências Educativas - **Ano 1**



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Sul
Campus
Farroupilha

Gpedeb,

GRUPO
DE PESQUISA
EM DOCÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LABPED

Laboratório Pedagógico de
Experiências Educativas
IFRS - CAMPUS FARROUPILHA



**pimenta
cultural**

organizadora

Samantha Dias de Lima

VOCABULÁRIO LABPED:

saberes construídos
no Laboratório Pedagógico
de Experiências Educativas - **Ano 1**


**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Sul
Campus
Farroupilha

Gpedeb,

GRUPO
DE PESQUISA
EM DOCÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LABPED
Laboratório Pedagógico de
Experiências Educativas
IFRS - CAMPUS FARROUPILHA


pimenta
cultural
2022
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Morais

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glauccio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Elenabutus, Anatolir, Jcomp,
Anatolir - Freepik.com

Revisão Aline Nardes dos Santos

Organizadora Samantha Dias de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V872 Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. Samantha Dias de Lima - organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 166p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-367-1 (brochura)
978-65-5939-366-4 (eBook)

1. Educação. 2. Vocabulário. 3. Docência.
4. Ensino e aprendizagem. 5. Ética. 6. Infância. I. Lima,
Samantha Dias de. II. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.664

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 2

SUMÁRIO

Agradecimentos 15

Apresentação 18

Prefácio: um convite à leitura.....20

LABPED:

Parte 1 - Laboratório Pedagógico
de Experiências Educativas23

Samantha Dias de Lima

Graciele Rosa da Costa Soares

Thais Pagliarini

LABPED:

Parte 2 - Experiências educativas27

Samantha Dias de Lima

Alfabetização:

alguns apontamentos sobre o conceito31

Renata Sperrhake

Alfabetização Científica:

instrumento para formação cidadã crítica e ativa35

Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa

Monique Deon



Amor à profissão:

os sentidos da responsabilidade
docente na contemporaneidade39

Renata Cristina de Lacerda

Cintra Batista Nascimento

Rinalda Bezerra Carlos

Aprendizagem:

na Educação 4.043

Samantha Dias de Lima

Bebês:

possibilidades e potências47

Bárbara Cecília Marques Abreu

Brincar:

em tempos de pandemia51

Samantha Dias de Lima

Brincar no pátio55

Fabiana Ribeiro

Brinquedoteca universitária59

Samantha Dias de Lima

Iêda Ferreira de Souza

Competências Socioemocionais:

na Educação Infantil63

Emanuela Galvão Páscoa

Docência(s) da (In)completude.....67

Michelle Mendes Ribeiro



Docência engajada71

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

Docências no contemporâneo.....75

*Daiane Scopel Boff
Samantha Dias de Lima*

Educação Afro-Brasileira e Indígena.....79

Mônica de Souza Chissini

Educação Antirracista.....83

Daniela de Campos

Educação Inclusiva:

o papel do NAPNE na educação profissional87

*Luciara Carrilho Brum
Graciele Rosa da Costa Soares*

Educação na fronteira:

Brasil e Bolívia – uma fronteira rural91

*Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro
Rosalva Pereira de Alencar*

Ensino Híbrido.....95

Murillo Pereira Azevedo

Escola como uma questão pública.....99

Graciele Marjana Kraemer

Espaços externos:

para o brincar na Educação Infantil103

Raona Pohren



Estudante 4.0:	
no Ensino Superior.....	107
<i>Samantha Dias de Lima</i>	
<i>Ricardo Elias D. Castilhos (Richard)</i>	
<i>Louise Garcia Leal</i>	
Estudos Decoloniais.....	111
<i>Daniela de Campos</i>	
Ética do Saber-Fazer.....	115
<i>Sandra de Oliveira</i>	
Experiência coformativa	119
<i>Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia</i>	
<i>Elí Terezinha Henn Fabris</i>	
Grupos de sentido	123
<i>Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia</i>	
<i>Elí Terezinha Henn Fabris</i>	
Indissociabilidade teoria-prática	127
<i>Daiane Scopel Boff</i>	
Infâncias Contemporâneas	131
<i>Samantha Dias de Lima</i>	
Inovação na Educação	135
<i>Antônia R. G. Neves</i>	



Leitura compartilhada.....139

*Lucilene Bender de Sousa
Minéia Frezza*

Leitura de literatura infantil143

Marília Forgearini Nunes

Ludicidade na Educação:

entre o fenômeno humano

e o processo ensino-aprendizagem147

Denis William Gripa

Pesquisa (De)Formação.....151

*Elí Terezinha Henn Fabris
Samantha Dias de Lima*

Professor Iniciante.....155

*Elí Terezinha Henn Fabris
Samantha Dias de Lima
Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia*

Currículos:

breves notas das autoras e autores.....159





S U M Á R I O



A experiência¹ é o exercício ou movimento que realizamos em nossos fazeres. Caracteriza-se pela relação de si para consigo mesmo. As vezes com bons resultados, outras vezes não. Isso é a aproximação maior da experiência com o nosso ser/fazer. Um encontro consigo, para pensar o que sou, o que estou fazendo. Assim, permite-nos um movimento que transforma (ou não) as nossas docências.

Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro

Rosalva Pereira Alencar

1 RIBEIRO, Ana Sebastiana Monteiro; ALENCAR, Rosalva Pereira. Texto: Aprender a docência na escola: evidências inquietantes nas experiências dos(as) estagiários(as). (No prelo).

AGRADECIMENTOS

Esta obra, intitulada “Vocabulário LABPED: Saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1”, sistematiza parte da empreitada que foi o trabalho no laboratório em 2021.

Mas este trabalho tão potente, que se deu através de inúmeras experiências educativas, só foi possível pelo encontro de todos os seguimentos de participantes do Projeto, os cursistas, os ministrantes e a equipe de apoio – por isso, agradeço demais a cada um que empregou seu tempo e energia.

Não posso deixar de agradecer a equipe de trabalho incansável que, mês a mês, esteve à frente (e nos bastidores) dos encontros, representada pelo professor Murillo Pereira Azevedo (coordenador do Núcleo de Educação a Distância do nosso campus), pela Graciele Rosa da Costa Soares (nossa super pedagoga) e pelos nossos bolsistas de iniciação científica, Thaís Pagliarini, Iêda Ferreira de Souza, Richard Dutra, Louise Garcia Leal, Camila Bortolotto e Jenifer Jonson.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e ao Campus Farroupilha, pela oportunidade de desenvolver este projeto.

À Gestão do Campus Farroupilha, na figura do nosso Diretor Geral, professor Leandro Lumbieri; ao Diretor de Ensino, professor Patrick Escalante Farias; e aos Coordenadores de Pesquisa e Inovação, professor Felipe Martin Sam-

paio; e de Extensão, Michele Oliveira da Silva Franco, pelo apoio incondicional.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), que financia uma das pesquisas que desenvolvo, a qual contribuiu ativamente para escrita de alguns verbetes deste livro.

Ao Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/IFRS/CNPq) e a suas pesquisadoras, e aqui nomeio três colegas que foram incansáveis incentivadoras e acolhedoras na jornada, Carine Loureiro, Daniela de Campos e Daiane Scopel Boff.

À Aline Nardes dos Santos, pela leitura e revisão comprometida, que eleva a qualidade dos nossos textos.

Agradeço a todas as autoras e todos os autores que experienciaram esta nova forma de fazer educação – pelas telas e com a escrita destes incríveis e potentes verbetes.

E um agradecimento muito especial ao meu esposo Juliano, à minha filha Giulia e a meu filho Pietro, que colaboraram para que a nossa casa fosse, em muitos momentos, 'sede' do LABPED, sendo estúdio de gravações e oficina de escritas.

Que bom que temos uns aos outros.

Obrigada!



SUMÁRIO



S U M Á R I O



Dedicamos este 'vocabulário' a todas as professoras e todos os professores que acreditam que é possível pensarmos e fazermos uma Educação comprometida, inovadora, potente e significativa na Educação Básica e no Ensino Superior.

APRESENTAÇÃO

Samantha Dias de Lima²

Esta obra, intitulada “Vocabulário LABPED: Saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1”, é resultado de mais de um ano (atípico) de trabalho e reúne, de forma diferenciada, através de verbetes, as sistematizações do conhecimento acadêmico, pedagógico e científico produzido por meio do nosso laboratório no ano de 2021.

O objetivo do LABPED é ser um espaço (físico e/ou virtual) que contribua na formação inicial e/ou continuada dos nossos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia (Campus Farroupilha) e de acadêmicos das demais licenciaturas do IFRS, dos professores das redes de ensino e demais interessados em Educação. Almejamos ser um espaço potente e significativo para o desenvolvimento e compartilhamento de diferentes experiências educativas e formativas, de modo que o conhecimento seja produzido horizontalmente entre todos que participam das experiências educativas.

Tenho muito orgulho de dizer que, em nosso projeto LABPED: Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (ver **verbeta** homônimo), produzimos esta obra coletiva, que reúne 30 pesquisadoras e 2 pesquisadores (conheça os autores no **verbeta Currículos**) de diferentes instituições; e que muitos desses conhecimentos apresentados aqui podem ser revisados de outros modos, como no canal do Youtube do Nead (Núcleo de Educação a Distância) do Campus (<https://www.youtube.com/c/NEADIFRSFarroupilha>) e no Repositório Digital (<https://pedagogiadigitalifrs.com.br>). Nestes es-

2 Organizadora da obra. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha.

paços, vocês podem assistir às gravações dos encontros virtuais realizados em 2021 e ter acesso aos livros disparadores³ das discussões deste ano.

Apresentar esta obra é dizer com alegria que, em meio a tantas adversidades que vivemos nestes dois anos de pandemia, soubemos (e tivemos de) nos reinventar enquanto professores. Mas, apesar da nossa dedicação hercúlea, em nossa instituição, o IFRS – e falo do Campus Farroupilha, onde atuo como professora na área da Educação e como coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia –, tivemos o apoio da Gestão, onde fomos contemplados com verba pública para o desenvolvimento deste projeto indissociável, que envolve ensino, pesquisa e extensão; e isso foi (e é) fundamental para a qualidade do trabalho que desenvolvemos.

Então, nas páginas a seguir, convido vocês a explorarem o nosso 'Vocabulário LABPED'. Que a experiência ao ler cada um destes verbetes – que versam sobre: *amor a profissão, alfabetização, aprendizagem, bebês, brincar, brinquedoteca, competências socioemocionais, decolonialidade, docência(s), educação em várias perspectivas, ensino híbrido, escola, espaços, estudantes (e professores), ética, indissociabilidade teoria-prática, infâncias, inovação, leitura(s), ludicidade metodologias, pesquisa(s)* – possa contribuir para a sua prática pedagógica, integrando o conhecimento ao seu repertório e tornando-o aplicável em situações cotidianas.

Vem com a gente nessa experiência LABPED – Ano 1.

3 Os livros disparadores foram desenvolvidos no ano de 2020 e publicados em 2021, e podem ser acessados gratuitamente; são eles: Cartas ao professor iniciante (<https://www.pimentacultural.com/cartas-professor>) e Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca (https://issuu.com/zmultieditora/docs/notas_sobre_o_brincar_zmultieditora).

PREFÁCIO: UM CONVITE À LEITURA

Um prefácio é antecipação, é provocação, é convite. Tem por objetivo contextualizar uma obra, descrever a atmosfera de sua construção. Preocupa-se em ativar o interesse do leitor, abrindo espaço para o pensar e o (res)significar, para o experimentar e o compartilhar. Prefaciando a obra **Vocabulário LABPED: Saberes mobilizados no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas** busca, nessa direção, instigar o desejo de saber, mobilizar inquietações e apresentar inspirações.

O *Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas* (LABPED), materializado nesta obra, foi construído a partir de muitas pesquisas inscritas no campo da Educação – pesquisas que mobilizaram/tensionaram o pensamento, que apresentaram caminhos e que, também, evidenciaram certos descaminhos, (re)compondo experiências que buscaram olhar de outro modo para verdades que nos constituem como professores e sobre as quais assentamos as nossas bases linguísticas. Isso porque “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Os 37 verbetes inventariados nesta obra apresentam significados possíveis para temas que são caros no campo educacional, mostrando contextos de utilização, contornos e inscrições. Suas problematizações constituem-se, também, como forma de reativar o pensamento para (res)significar conceitos que foram/são construídos na historicidade das múltiplas formas de pensar e de pesquisar na Educação. Como nos ensina Foucault,

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico,

é que ela não vale nada ou o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras: há outras a serem feitas. [...] A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica (FOUCAULT, 2015, p. 132).

Com essa compreensão, cada um dos verbetes apresentados nesta obra busca tornar visíveis, considerando a perspectiva de cada autor, as acepções e os contextos de utilização de conceitos que foram movimentados no LABPED. Que essas significações possam continuar nos mobilizando a produzir outros sentidos para as nossas inquietações e para os problemas que são construídos/engendrados no campo educacional. Que possamos, sobretudo, formular nossas próprias respostas às ideias e aos significados apresentados nesta obra.

Daiane Scopel Boff

S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.



S U M Á R I O



*Samantha Dias de Lima
Graciele Rosa da Costa Soares
Thais Pagliarini*

LABPED: Parte I - Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas

O 'LABPED: Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas' surge da necessidade de criarmos, em nosso Campus Farroupilha, mais precisamente no curso de Licenciatura em Pedagogia, integrando os demais cursos da área de educação do IFRS, um espaço de experimentações que agregasse ações de pesquisa, de ensino e de extensão, e contribuísse para a formação inicial e/ou continuada dos nossos estudantes e da nossa comunidade, como os professores das redes de ensino e os acadêmicos de outras instituições.

Cabe registrar que o LABPED é um espaço também para as investigações desenvolvidas pelos pesquisadores ligados aos cursos da área da Educação do Campus Farroupilha, em especial os vinculados ao Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/IFRS/CNPq), a partir das discussões e estudos sobre as docências na contemporaneidade e a formação inicial e continuada de professores.

O Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas é um espaço potente e significativo para o desenvolvimento e compartilhamento de diferentes experiências educativas e formativas para a comunidade do IFRS e para aqueles que se interessam pela temática da Educação.

Idealizado para ocorrer tanto de modo presencial como virtual, tem entre seus objetivos promover diferentes **experiências educativas** (ver verbete) por meio das trocas entre professores e estudantes e também entre os pares, integrando os conhecimentos da área da Educação na formação inicial, por meio do ensino das competências necessárias para a formação profissional do futuro professor, mas também através de formação continuada, explorando as novas dimensões e possibilidades destes conhecimentos, oferecendo meios para promover interações significativas dentro e fora dos currículos acadêmicos: integrando o conhecimento científico e tornando-o aplicável em situações cotidianas.

Desde a sua concepção, foi assumido pela equipe que o desenvolveu como este laboratório potente e capaz de proporcionar aos parti-



S U M Á R I O

cipantes aprendizagens de múltiplas formas, considerando as diferentes possibilidades que envolvem o aprender e o ensinar, bem como o compartilhamento de saberes produzidos e de experiências vivenciadas.

Considerando que, no ano 1 do LABPED (2021), ainda estávamos vivenciando a pandemia de Covid-19, partimos para uma proposta de experimentações, através da promoção de um ciclo formativo virtual entre os meses de março a novembro.

Nesse primeiro ano, trabalhamos com o compartilhamento dos saberes produzidos de modo coletivo, a partir de duas obras, “Cartas ao professor iniciante” (2021) e “Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca” (2021), que serviram como disparadores para as nossas intervenções pedagógicas, as quais se davam mensalmente através de um encontro virtual, com duração de uma hora, no canal do YouTube do Nead (Núcleo de Educação a Distância) do Campus (<https://www.youtube.com/c/NEADIFRSFarroupilha>) e no Repositório Digital (<https://pedagogiadigitalifrs.com.br>). As transmissões contaram com intérpretes de LIBRAS, visando a proporcionar uma perspectiva inclusiva aos participantes com necessidades educativas especiais, mas também o contato com essa linguagem para todos os cursistas.

Ao final de cada encontro, era proposta uma atividade de pesquisa, por meio de um questionário on-line, onde acompanhamos as aprendizagens, as expectativas e demais demandas dos nossos cursistas, que serviam de constructo para o desenvolvimento dos encontros seguintes e para o planejamento do ano 2.

Cabe ainda dizer que todos os ministrantes receberam os retornos obtidos nas pesquisas mensais, e muitas das escritas que temos neste novo livro são oriundas de reflexões destes encontros do LABPED no ano 1.

REFERÊNCIAS

LIMA, Samantha Dias de Lima (Org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LIMA, Samantha Dias de Lima (Org.). **Notas sobre o brincar**: experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.



S U M Á R I O



Samantha Dias de Lima

LABPED: Parte 2 - Experiências educativas

Ter espaços de experimentação para professores, acadêmicos dos cursos de formação e interessados na temática da Educação é fundamental. Estes espaços podem ser nomeados de diferentes modos. Optamos, neste projeto (curso e livro), por chamar este espaço (virtual e/ou presencial), que visa a proporcionar aos estudantes e interessados na área da educação aprendizagens de múltiplas formas, considerando as diferentes possibilidades que envolvem o experimentar, o fazer, o cooperar, o aprender e o ensinar, de **LABPED – Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas** (ver *verbete anterior*). Como o próprio nome já anuncia, o nosso laboratório tem como objetivo promover e acolher diferentes experiências educativas vivenciadas por meio deste espaço.

Deste modo, investigar como a “experiência” pode ser mobilizada no viés educativo e na formação de professores, em destaque na área da Educação, tem sido a nossa agenda, mas também pauta de grandes pesquisadores nas últimas décadas; aqui destaco dois pensadores que se posicionam em duas faces de uma mesma moeda: a experiência – Dewey, no início do século XX, e mais recentemente Larrosa.

Início por Dewey (1959; 1971), que possui uma perspectiva naturalista e toma a experiência como algo que modifica e interfere nas ações humanas. Para Dewey, a experiência é algo por si mesmo, não tendo um início ou fim pré-estabelecido, mas dando ênfase ao todo. O autor ainda preconizou o trabalho coletivo, o aprender fazendo, a relação entre a teoria e a prática, e a interação com o espaço natural que sujeito integra, sendo que todas estas dimensões compõem a sua experiência. Para ele, as experiências sensitivas e intelectivas resultam de processos naturais. Pode-se dizer, ainda, que a experiência é intrinsecamente vinculada com a cognição e as ações efetuadas, e isso poderia ser a grande contribuição da perspectiva naturalista – a interação entre o corpo e a mente.

Do outro lado da moeda, trago Larrosa (2002, 2018), com a sua abordagem pós-crítica, que argumenta que informação não é experiência. Para o autor, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que

S U M Á R I O

nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

“O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’” (LARROSA, 2002, p. 24). Neste sentido, mesmo que a experiência, numa visão generalista, possa ser tida como o contato com o conhecimento, optamos por tomá-la como “exposição”, ação daquele que está aberto a construir, a aprender fazendo, a cooperar. Não se trata apenas do resultado das interações, mas de ser o ‘produto provisório’ do processo individual em que cada um dos cursistas, ministrantes, equipe de apoio, enfim, cada um dos envolvidos com o LABPED experienciou, aquilo que o tocou, com o seu corpo e com a sua mente.

E, por isso, ousamos criar o LABPED, esse espaço potente e significativo para o desenvolvimento e compartilhamento de diferentes experiências educativas e formativas para a comunidade do IFRS, tanto o Campus Farroupilha quanto aqueles que se interessam pela temática da Educação.

S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar./abr. 2002, nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 10 jan. 2022.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

S U M Á R I O



Renata Sperrhake

ALFABETIZAÇÃO:

alguns apontamentos
sobre o conceito



S U M Á R I O



1. Conceito. Processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Pode abarcar tanto a compreensão da escrita como uma tecnologia, como um sistema de representação que relaciona fonemas a grafemas e que apresenta certas propriedades e normas ortográficas, quanto a dimensão do uso e das funções que a escrita assume nas sociedades em diferentes tempos históricos. Soares (2016) afirma se tratar de um fenômeno multifacetado. A autora indica três facetas principais: 1) a faceta linguística, que se refere às relações letra-som e à conversão de sons em combinações de letras, e vice-versa, para ler ou escrever; à compreensão acerca do sistema de representação que é a escrita alfabética-ortográficas; às convenções da escrita, aos gestos corporais utilizados para ler e escrever; 2) a faceta interativa, que abarca as habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos para a interação; e 3) a faceta sociocultural, que abriga os usos e funções da língua escrita nos diversos contextos culturais e sociais em nos quais ela é demandada ou mobilizada.

O processo de alfabetização está, desde as últimas quatro décadas, frequentemente associado ao conceito de letramento, que, por sua vez, apresenta um sentido polissêmico, mas tem sido compreendido como as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, assim como suas funções nas culturas do escrito e as habilidades necessárias ao sujeito para que se insira nessas práticas de modo coerente e satisfatório.

Alfabetização pode ser tomada como um processo que se estende desde os primeiros rabiscos da criança até a compreensão e uso dos diferentes gêneros textuais orais e escritos. Numa acepção que abarca também o resultado desse processo, ou seja, o estar alfabetizado, tem sido considerada como o alicerce de outras aprendizagens, sobretudo as escolares, e, portanto, um possível indicador de sucesso na escolarização.

2. Indicador. A alfabetização também tem sido utilizada como um indicador de desenvolvimento e progresso tanto dos países quanto de desenvolvimento individual (tal concepção pode ser questionada. Sobre isso, ver item 4, sobre o mito do alfabetismo). Nesse sentido, o seu correlato “negativo”, o analfabetismo, também ganha destaque. Taxas de alfabetiza-

ção e de analfabetismo são calculadas no Brasil pelo Censo populacional desde 1872 e são frequentemente utilizadas em estudos e pesquisas. Mais recentemente, avaliações externas amostrais e de larga escala têm se dedicado a medir a alfabetização, especialmente das crianças, por meio de testes a partir dos quais também se pretende indicar a quantitativo de alfabetizados, assim como a abrangência das habilidades medidas.

3. Ferramenta. A alfabetização também pode ser entendida como uma importante ferramenta, ou recurso, de que dispõe o sujeito para diversas ações em sua vida. A alfabetização como ferramenta ou recurso permite, por exemplo, a aprendizagem de outros conhecimentos, a fruição estética da literatura, a expressão de sentimentos por escrito, a comunicação assíncrona, o exercício da cidadania, entre outras ações típicas das sociedades grafocêntricas.

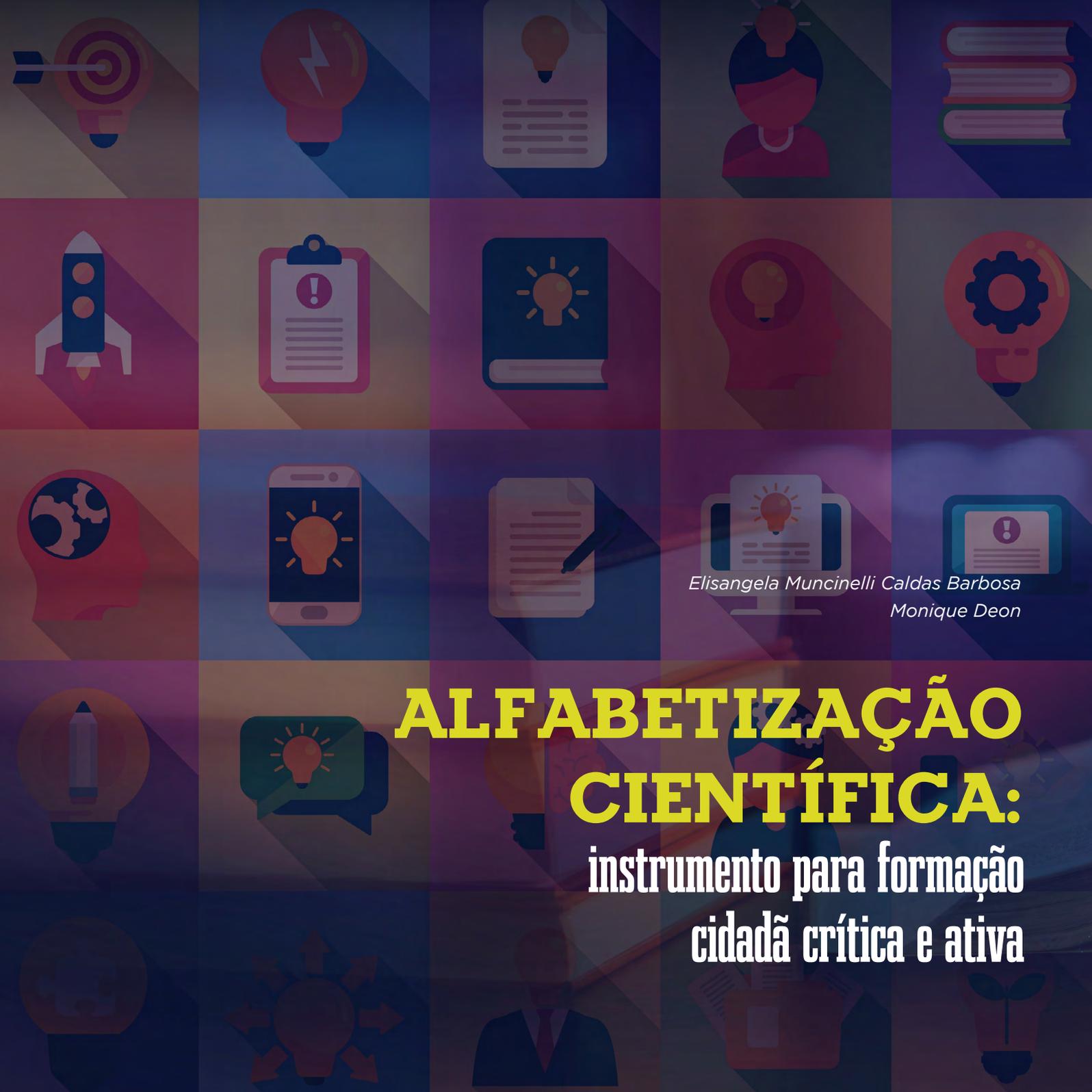
4. Outros. Mito. A alfabetização, ou o alfabetismo, mais precisamente, também pode ser entendida como um mito. Nesse sentido, questionam-se os poderes intrinsecamente positivos de mudança, avanço e progresso atribuídos à aprendizagem da leitura e da escrita, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. **Métodos de alfabetização.** Também controverso é o tema da alfabetização quando este se relaciona às suas formas de ensino, aos métodos utilizados para promover as aprendizagens envolvendo ler e escrever. No Brasil, a chamada “guerra dos métodos” já foi travada entre defensores dos métodos sintéticos e defensores dos métodos analíticos. Mais recentemente, também se observou um processo de desmetodização da alfabetização, impulsionada sobretudo pelo chamado construtivismo pedagógico. Porém, com a publicação do livro “Alfabetização: a questão dos métodos”, Soares (2016) explicita a necessidade de se alfabetizar com método, entendendo-o como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem” (SOARES, 2016 p. 330-331).

REFERÊNCIAS

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016.



S U M Á R I O



*Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa
Monique Deon*

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA:

instrumento para formação
cidadã crítica e ativa

O termo Alfabetização Científica, na literatura, está vinculado ao ensino de Ciências da Natureza, que busca contribuir para a formação integral dos estudantes. Trata-se de pensar um processo de ensino e aprendizagem que contemple conhecimentos das Ciências Naturais, alinhados a aspectos sociais, ambientais e políticos, por exemplo, e que seja capaz de formar indivíduos autônomos, dinâmicos, críticos e capazes de atuar no espaço onde vivem, auxiliando assim para o bem-estar coletivo. Conforme define Chassot (2003, p. 91), “A Ciência pode ser considerada uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural”. Nesse sentido, a Alfabetização Científica propõe apropriar-se desta linguagem através do conhecimento e da compreensão da natureza e de suas transformações, bem como dos impactos das ações e decisões humanas sobre ela, sem perder de vista que esta linguagem está em constante construção.

A Alfabetização Científica deve ser estimulada e efetivada durante todo o percurso formativo da educação básica, que compreende desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Médio. Por óbvio, deve-se reconhecer e respeitar as especificidades de cada faixa etária. Por exemplo, para as crianças na etapa da Educação Infantil, é importante contemplar percepções e discussões sobre a natureza, seus fenômenos e transformações, sem deixar de contemplar o lúdico e a fantasia. Já para crianças do Ensino Fundamental I, etapa que corresponde ao período entre o 1º e 5º anos, é preciso atentar para um planejamento que, além de contemplar as vivências e curiosidades dos discentes, a leitura do mundo natural e o uso da tecnologia, seja capaz de enriquecer a linguagem científica, introduzindo e naturalizando conceitos próprios da Ciência da Natureza, como por exemplo: energia, matéria e sua relação com o ambiente.

Nesse ponto, vale salientar que, na concepção de Alfabetização Científica, os alunos são parte ativa no processo de ensino e aprendizagem (Sasseron, 2015). Logo, os conceitos não devem ser meramente repassados aos discentes, mas sim construídos a partir de discussões, elaboração de hipóteses, experimentação e proposição de respostas, efe-



SUMÁRIO

tivando-se assim a construção do conhecimento e a introdução do método científico. A partir desta apropriação e amadurecimento científicos, o fluxo natural deste processo deve levar os estudantes, durante sua trajetória escolar, a reconhecer-se enquanto parte da natureza e da sociedade e, portanto, ativos na proposição de estratégias que visem a conviver de forma equilibrada no mundo natural, colaborando, conseqüentemente, para o bem-estar social. Nesse sentido, pode-se pensar na Ciência como patrimônio dinâmico e coletivo da humanidade e na Alfabetização Científica como instrumento para sua interpretação crítica, com base em aportes teóricos bem-estabelecidos. Assim, indivíduos alfabetizados cientificamente conseguem selecionar e refutar falsas abordagens – *fake news* –, porque conhecem os mecanismos envolvidos no desenvolvimento científico.

Ainda, a Alfabetização Científica pressupõe a promoção da interdisciplinaridade, pois, na perspectiva de compreender o mundo real, é imprescindível romper com as barreiras das disciplinas curriculares, contemplando estratégias pedagógicas capazes de unificar diferentes áreas do conhecimento. Especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com a atuação do profissional da Pedagogia, as práticas interdisciplinares têm potencial para se consolidar. Não se pode perder de vista que, para a efetivação da Alfabetização Científica, além de estimular e acolher as percepções e vivências dos discentes, o docente deve atuar como mediador e orientador deste processo, através de planejamentos, projetos e ações que demonstrem intencionalidade pedagógica e conduzam a construção e compreensão dos temas e situações abordados.

Por fim, a efetivação da Alfabetização Científica enquanto política de educação, além de propiciar o desenvolvimento crítico e a formação integral de todos e todas, pode colaborar para que mais alunos e alunas se interessem pelas carreiras científicas e tecnológicas, fortalecendo a Ciência e o desenvolvimento tecnológico do país.



S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

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

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. *In*: Revista Brasileira de Educação [online]. 2003, n. 22 [Acesso do 22 dezembro 2021], pp. 89-100. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>>

SASSERON, Lúcia Helena. "Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola." **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 17, 2015, pp. 49–67.



*Renata Cristina de Lacerda
Cintra Batista Nascimento
Rinalda Bezerra Carlos*

AMOR À PROFISSÃO: os sentidos da responsabilidade docente na contemporaneidade

Há algum tempo, o desafio da formação docente, seja a inicial ou a continuada, constitui-se como um dos aspectos relevantes para a educação brasileira, o que vem estimulando o desenvolvimento de várias pesquisas. Embora seja uma temática bastante discutida entre pesquisadores renomados, verifica-se que o debate não se exauriu; muito pelo contrário, vêm aumentando as discussões voltadas a esta formação. “Embora a pesquisa como constitutiva da formação e do ato docente não seja um tema inédito na formação de professores, esse, por sua vez, continua presente e necessário de ser discutido [...]” (LIMA; NASCIMENTO, 2019, p. 97-98).

Para este verbete, partimos de uma pesquisa de doutorado (NASCIMENTO, 2021) que, por meio de entrevistas feitas com dez professoras alfabetizadoras, verificou como o amor à docência tem sido destacado por algumas delas e se tornado o objeto desta escrita, dada a importância que esta temática ocupa na profissão dos professores e professoras.

Relacionar a profissão ao amor materno tem sido apontado por muitos/as pesquisadores/as como um enfraquecimento da profissão, ao associá-la à docência exercida por mulheres que, na maioria das vezes, assumem responsabilidades que transcendem as incumbências profissionais. Pierre Dardot e Christian Laval (2015, p. 286), ao fazerem uma análise do neoliberalismo na perspectiva foucaultiana, consideram que as ideias neoliberais nem sempre estão relacionadas à economia, mas a um modo de governar a conduta dos homens.

Dal’Igna, Scherer e Silva (2020) apontam a importância de compreendermos e problematizarmos como a racionalidade neoliberal e neoconservadora atravessa os modos do exercício da docência, uma vez que “[...] para caracterizar o trabalho docente contemporâneo, [...] o professor e a professora são construídos neste tempo e assumem uma atitude permanente de investimento em si mesmo, como microempresas.” (DAL’IGNA, SCHERER E SILVA, 2020, p. 57). O modo como as professoras alfabetizadoras exercem a docência utilizando como base

os atravessamentos das responsabilidades que são próprias da profissão, das famílias, da gestão escolar, das políticas públicas e da própria criança são elementos que fazem parte de seu contexto profissional e precisam ser considerados. Para ilustrar as ideias abordadas acima, apresentamos uma narrativa de uma das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa de doutorado; vejamos:

MARGARIDA: *Em relação à parte física, quase todo começo do ano, eu pinto a sala de aula, [...] Prefiro ir lá pintar, trabalhar tranquilo, não tenho mais paciência para ficar pedindo. Gosto do que faço, então tomo a iniciativa.*

Verifica-se, na narrativa em destaque da professora alfabetizadora, o desejo por uma educação voltada ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas com sentido humanista e emancipatório, pois ela expressa a importância de trabalhar em um ambiente limpo e agradável. Identifica que não é sua responsabilidade pintar as paredes da escola; entretanto, o amor pela docência, em algumas vezes, tem sido demonstrado de maneira a assumir responsabilidades que transcendem a responsabilidade política, ética e pedagógica de ser professora.

As questões destacadas na narrativa da professora alfabetizadora, embora não aparentes, indicam a discordância com políticas educacionais que subordinam a educação escolar exclusivamente às demandas da economia, conforme os interesses do mercado. Desse modo, parece indispensável recompor uma visão de totalidade para a docência, em especial a docência da professora alfabetizadora.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Feminização do magistério em tensão: vocação, burocratização, profissionalização e amor pela docência. *In*: Ribeiro, Joyce Otânia Seixas *et al.* (Orgs). **Gênero, sexualidade e educação**: problemas contemporâneos. Curitiba: CRV, 2019. p. 341-356.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LIMA, Samantha Dias de; NASCIMENTO, Renata Cristina Lacerda Cintra Batista. O lugar da pesquisa na formação de professores da educação básica. *In*: MELLO, Albina Pereira de Pinho Silva; TABORDA, Cleusa Regina Balan. (Org.). **Política de formação continuada de professores de Mato Grosso**: implementada no âmbito dos CEFAPROS nos últimos dez anos. Cuiabá: Carlini & Carniato Editorial, 2019. p. 97-114.

NASCIMENTO, Renata Cristina Lacerda Cintra Batista. **CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**: estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT. 2021. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5240>. Acesso em: 12 nov. 2021.

S U M Á R I O



Samantha Dias de Lima

APRENDIZAGEM: na Educação 4.0

Este verbete tem um desafio complexo: não apenas apresentar o entendimento sobre o termo *aprendizagem*, mas trazê-lo sob a lente da *Educação 4.0*⁴.

Na sua origem, a aprendizagem, vinda do Latim – *apprehendere* –, significava “agarrar, prender, aprisionar, tomar posse de”. Se formos buscar a sua definição hoje, encontramos⁵ algo como: “ação, processo, efeito ou consequência de aprender; aprendido”.

Mas, se aprender é um processo, logo ele é vivido por alguém e representa o registro de uma experiência, individual – através da interação com algum objeto/recurso de aprendizagem (livros, jogos, recursos didáticos) – e/ou coletiva – por meio da interação com o outro (professores, pares, familiares). O que temos em comum neste processo é que, independentemente da forma como se deu a aprendizagem, existe *alguma* interação. Não há como aprender sem o contato com o inédito, sem o desequilíbrio da ideia do já sabido, sem o descolamento do lugar inicial para outro lugar.

Contudo, essas associações sobre *aprender* ganham um novo espaço pela lente da Educação 4.0, uma referência à Revolução 4.0 no que se refere à incorporação do mundo físico ao digital, principalmente por meio das tecnologias. Neste sentido, podemos dizer que a Educação 4.0 ambiciona promover uma aprendizagem mais envolvente e mais interativa, geralmente a partir do uso das metodologias ativas.

As metodologias ativas são utilizadas como ferramentas para desenvolver a ***Aprendizagem na Educação 4.0***, pois, com elas, o estudante abandona uma abordagem passiva de construção de conhecimento

4 Pesquisa ***Educação 4.0 - A (re)invenção do ensino e da aprendizagem em tempos de pandemia: uma análise nos cursos superiores do IFRS Campus Farroupilha***, com fomento externo Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e fomento interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha (IFRS).

5 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aprendizagem/>. Acesso em: 04. jan. 2022.

e passa a ser provocado pelo ensinante – professores que assumem o papel de mentores, mediadores, organizadores de tempos e espaços planejados minuciosamente para movimentar os conhecimentos nos estudantes e contribuir para a *aprendizagem*, que geralmente se dá na busca por respostas para a resolução dos problemas apresentados. Cabe ainda mencionar que a Educação 4.0 está vinculada à inovação, em especial a que conecta tecnologias através de inteligência artificial e da internet das coisas, e podemos verificar essas questões no ensino por competências e/ou no *ensino híbrido* (ver verbete próprio) muito mobilizado no período pandêmico de Covid-19.

Assim, a *aprendizagem na educação 4.0* está intimamente associada ao *learning by doing*, aprender fazendo, onde a *cultura maker*, que estimula colocarmos a “mão na massa”, aponta uma série de benefícios pedagógicos resultantes desta forma de aprender, tais como: o engajamento dos alunos em relação aos conteúdos, o estímulo à curiosidade, à criatividade, à criticidade, ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento científico, do trabalho em equipe entre estudantes com seus pares. Essas ações levam ao protagonismo estudantil, um aspecto bastante explorado, inclusive pela Base Nacional Comum Curricular⁶.

Logo, a *Aprendizagem na Educação 4.0* não se dá apenas ao aprisionar conteúdos construídos universalmente, mas ao desenvolver novas ideias e novos modos de se relacionar com as múltiplas experiências de aprendizagem e com as novas tecnologias, buscando soluções inovadoras para problemas atuais. Não se trata mais de acumular conhecimento, e sim de construí-los com as próprias mãos, promovendo jornadas educacionais únicas para cada estudante, considerando o contexto local (instituição e sociedade) e os problemas/necessidades destes contextos.

6 Conheça a BNCC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

REFERÊNCIAS

LIMA, Samantha Dias de. **Projeto de Pesquisa** Educação 4.0 - A (re)invenção do ensino e da aprendizagem em tempos de pandemia: Uma análise nos cursos superiores do IFRS Campus Farroupilha. Fomento FAPERGS e IFRS (2021-2023).



S U M Á R I O



Bárbara Cecília Marques Abreu

BEBÊS: possibilidades e potências

O conceito de bebê⁷, explorado brevemente nesta escrita, compreende-o como pertencente ao sensível, “como seres pré-individuais, imersos em uma condição de metaestabilidade onde tudo escapa. *Onde tudo é potência e nada está dado*” (Ibidem, p.55, grifos meus): pré-individuais, como singulares, como primeiro estágio da vida humana, que nasce com capacidades proporcionadas pela sua constituição, tornando-os seres únicos. E, “desta constituição ele fará sua singularidade, constituirá seu ser a partir da interpretação de tudo o que se apresenta para ele, de forma intencional motivada ou apenas como elementos dispostos em seu horizonte perceptual” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 21). Neste aspecto, os bebês, são dotados de muitos saberes desde antes do seu nascimento, sendo capazes de realizar escolhas morais por volta dos seis meses de idade e reconhecer seu próprio nome aos quatro meses, “uma alteração considerável que ainda se quer chegou aos manuais de pediatria e psicologia do desenvolvimento” (idem, p. 17).

Com isto, ao entendermos que os bebês possuem saberes, e ao virem ao mundo, são inseridos em um meio de valores, saberes, discursos, afetos, cultura, que irá conduzir o seu desenvolvimento. Compreende-se que, ao longo do seu crescimento, eles irão perdendo algumas capacidades e tornando-se especialistas em outras: na sua cultura, língua, saberes, valores. E, enquanto isto não ocorre, o período no qual não se interiorizaram as regras e restrições culturais e sociais, ou seja, em que seus corpos não foram docilizados, os bebês mostram-se com grande possibilidade, potência, devir, tornando-se imprescindível o contato, afeto e cuidado adulto para a sua sobrevivência e desenvolvimento.

E de que modo isto nos interessa na Educação? Segundo Delgado e Martins Filho (2013), durante vários séculos, os bebês e as crianças pequenas eram colocadas em uma posição de incompetência, subordinação, subalternidade, considerando-se apenas sua preparação para a vida adulta. Esse lugar não cabe mais na Educação Infantil, sendo necessário

7 Parte desta escrita compõe o livro “Bebês como potência de vida: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil”, em parceria com a Prof.^a Dr.^a Leni Vieira Dornelles, 2021.



SUMÁRIO



realizarmos um movimento de afirmar os bebês enquanto sujeitos, em suas potencialidades, singularidades e multiplicidades no tempo presente; que precisam de espaço, relações e pessoas que os reconheçam como tal, para que, assim, possam exercer sua liberdade dentro da docilidade, das regras de convívio coletivas e sociais, e principalmente da ética do cuidado; e que, neste encontro, sensibilizem o adulto que os conduz, mostrando-lhes a potência da vida, do corpo, da sensorialidade, da descoberta e do encantamento com o mundo, com o extraordinário que pode compor o cotidiano que os cerca.

“A postura ética dos adultos nessas relações, ou como praticam suas ações, é algo que está em jogo na constituição da subjetividade dos bebês, em como eles podem ver suas iniciativas confirmadas, incentivadas ou negadas e redirecionadas” (GUIMARÃES, 2011, p. 176). A relação com o adulto também irá partir da potência do bebê em descobrir e se relacionar com o mundo, investigá-lo, experimentá-lo e interiorizá-lo, especialmente no espaço escolar. Toque, olhar, afeto, fala, corpo, sensibilidade, escuta e intencionalidade do adulto irão constituir parte significativa do cotidiano e apresentar o mundo para este bebê. Com qual intencionalidade estamos planejando o espaço da creche? Como recebemos, cuidamos, trocamos, falamos, conduzimos o bebê? O que compõe o seu dia, às vezes de até dez horas, cinco dias da semana na escola? Conseguimos reconhecer os saberes do bebê, sua potência e possibilidades?

Na contemporaneidade, os bebês ingressam cada vez mais cedo na creche, e os documentos orientadores⁸ para esta etapa da educação indicam a inseparabilidade da relação entre educar e cuidar. Além disso, os estudos recentes nos afirmam as capacidades presentes no bebê, conforme descrito anteriormente, o que torna urgente o compreendermos e reconhecermos como sujeito, potência, possibilidade, devir, para constituição de uma educação ética e cuidadosa.

8 Ver DCNEI (2009) e BNCC (2017).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anet; TEBET, Gabriela. **O bebê interroga a sociologia.** Linhas Críticas, v.20, n.41, jan./abr. Brasília, 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Dossiê —Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação. Apresentação. *In: ProPosições/* Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, v.24, n.3 (72), set./dez. Campinas, SP, 2013.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. **Saberes do bebê** - São Paulo: Instituto Langage, 2019.

S U M Á R I O



Samantha Dias de Lima

BRINCAR: em tempos de pandemia

Brincar é algo intrínseco à natureza humana. Proporciona vivências sensoriais, imaginativas, corpóreas, interativas – enfim, é uma ação potente por si só. Para brincar, não necessitamos de brinquedos; podemos brincar com nossos corpos, com fantasias através de faz-de-contas, com objetos da natureza ou outros elementos a que atribuímos novos sentidos. O fato é que só precisamos de liberdade para experimentar.

Contudo, se formos buscar no dicionário o seu significado, encontraremos:

verbo transitivo indireto e intransitivo: **Entreter-se** com brinquedos ou jogos infantis. / **Divertir-se** através de jogos de ficção, especialmente representando personagens ou papéis fictícios: **as crianças gostam de brincar.**

verbo transitivo indireto: **Zombar de algo** ou de alguém. / Proceder levemente; não se importar com alguma coisa: **não se brinca com coisa tão séria.** (DICIO ON LINE, 2021, s.p. – grifos meus).

Lamentavelmente, como podemos ver, o brincar é tido na nossa sociedade, altamente produtivista, como ‘coisa de criança’ e ‘coisa menos importante’, pois, em um primeiro plano, nem todos ‘enxergam’ ou conhecem os benefícios produzidos no/pelo brincar.

Com todos esses ‘senões’, brincar passa a ser um desafio em nossa sociedade contemporânea, algo que deve ser mantido na pauta social, política e formativa (veja verbete brinquedotecas universitárias); e, em tempos de pandemia, vividos desde março de 2020, isso se tornou uma empreitada ainda maior. Com as famílias⁹ em casa por muitos períodos, assim como com as escolas suspensas, crianças e adultos passaram mais tempo juntos. Mas este tempo não foi ocupado com mais intensidade pelo brincar; pelo contrário, em uma recente pesquisa publicada, Lima e Meirelles (2020) constataram que, em tempos pandêmicos, as tecnologias e as brincadeiras tidas como tradicionais dividiam a atenção dos participantes da pesquisa. Uma das crianças que participou do estudo diz que

9 Reconheço que esta configuração familiar (mães, pais e filhos em casa) não é a única vivida, pois muitos tiveram (e ainda têm) de estar nas ruas garantindo o sustento dos seus neste período pandêmico, que resultou em um momento de grande crise.

Nessa quarentena, minhas brincadeiras são só dentro de casa e no pátio. Amo desenhar e dançar. Acho que nessa quarentena **o mais difícil é saber do que brincar**, como se distrair, já que faz tanto tempo que estou em casa, mas um pouco de criatividade ajuda! - *Criança 12* (LIMA; MEIRELLES, 2020, p. 13 – grifos nossos).

Brincar em tempos de pandemia traz à tona a preocupação das crianças com os cuidados com a saúde, pois, ao mesmo tempo em que se protegem brincando sozinhas, sinalizam a dificuldade de “saber do que brincar” sem o contato com o outro.

Cabe pontuar que o brincar é uma ação que ocorre ao longo da vida dos indivíduos. Temos por natureza o desejo pelo lúdico, pelo prazer, pelo satisfatório. Mas, em tempos de pandemia, crianças e adultos tiveram as suas emoções e os seus sentimentos alterados, e conseqüentemente isso afetou a forma como nos relacionamos com o outro e com o brincar.

Não obstante, percebemos o aumento crescente do uso de tecnologias para comunicação e entretenimento pelas crianças, como aponto em outro estudo realizado.

[...] sabe-se que esse uso não é generalizado e que ainda é muito desigual, pois se dá conforme as classes sociais de cada família. Isso faz com que tanto a interação para o ensino-aprendizagem quanto o acompanhamento que as crianças recebem das famílias também sejam diferenciados, considerando-se aspectos como o tempo disponível para auxiliar as crianças ou mesmo a desenvoltura tecnológica dos pais. Isso sem contar os fatores técnicos, como a capacidade da internet e a qualidade e memória do aparelho para armazenamento de diferentes aplicativos e/ou jogos a serem usados pelas crianças (LIMA, 2021, p. 229).

As tecnologias passaram a ser uma ponte onde crianças (e adultos), sozinhas fisicamente e acompanhadas virtualmente, fizeram novas conexões com o mundo, por meio das chamadas de vídeos, da produção de conteúdos para canais do YouTube, ou mesmo das diversas redes sociais impulsionadas neste período. Há de se registrar um sinal de alerta: sabemos que as sociedades vão configurando novos modos de interagir, mas quero registrar que o equilíbrio entre as telas e os ‘joelhos ralados’ carece perdurar.

REFERÊNCIAS

BRINCAR. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/brincar/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

LIMA, Samantha Dias de Lima; MEIRELLES, Melina. C. B. **O brincar em tempos de distanciamento social**: o que aprendemos com as crianças pela lente da sociologia da infância? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5799>

LIMA, Samantha Dias de. (Re)Pensar a Educação Infantil em tempos de crise: ensino, aprendizagem e tecnologias digitais em movimento. *In*: LOPES, Maura Corcini; BUEIRA, Carine. **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta, Cultural, 2021. 263. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.434.224-231>

SUMÁRIO



Fabiana Ribeiro

BRINCAR NO PÁTIO

O brincar no pátio proporciona uma liberdade que ultrapassa os muros das salas, prédios e bancos escolares, pois, neste contexto, as crianças e cada indivíduo que por ali circula, inclusive os adultos, carregam consigo vivências culturais, histórias, sonhos e medos, todos entrelaçados na ciranda da Vida. As nossas crianças passam, muitas vezes, a maior parte do dia com seus educadores; aí procuram acalento, atenção e respeito, através de um “vai que você consegue”. Deste modo, carentes ou não, tristes ou não, merecem nada menos que o direito de serem felizes. Elas protagonizam suas próprias estórias. Segundo Tiriba (2018),

No ambiente da sala das creches e pré-escolas temos, todos os dias a oportunidade de oferecer sensações, interações, condições materiais e imateriais que contribuam para a formação de dois modos de existência: um que é bom e potencializa a existência; outro que é mau, que faz sofrer, que enfraquece (TIRIBA, 2018, p. 310).

A autora chama a atenção sobre a oportunidade e – ousa a dizer – o dever de oferecer para as crianças sensações, interações, falando sobre condições materiais e imateriais como possibilidades que contribuam para a formação dos dois modos de existência. Somente assim se pode potencializá-la. O brincar livre no encontro com os colegas e na natureza, por muito tempo, ficou restrito, devido à situação de pandemia enfrentada por todos. Desse modo, faz-se mais necessário e imprescindível que as crianças tenham o direito garantido de ocuparem lugares abertos ao ar livre, se possível na natureza.

O avanço tecnológico, a rapidez da informação através de um único toque, tomou lugar dos momentos brincantes, seja no pátio, na praça e/ou no jardim, em muitos casos causando certa ansiedade, depressão e insegurança nas crianças. Estar no pátio para criar, inventar, praticar jogos corporais e teatrais permite-lhes desempenhar diferentes papéis; contribui para a saúde emocional das crianças e também dos adultos. Observar os adultos brincando pode lhes causar certa estranheza, quem sabe; mas quem disse que adulto não brinca?



SUMÁRIO

Na percepção do adulto brincante e despojado da seriedade “de gente grande”, abre-se um caminho de cumplicidade, alegria e confiança. Como afirma Oliveira, “À procura da poesia nos parques infantis, me deparei com a beleza das raízes, enxergando-as como esses caminhos sinuosos, retorcidos e cheios de textura, que provocam as crianças de uma forma muito discreta” (OLIVEIRA, 2021, p.115).

Os professores, principalmente, de Educação Infantil, devem ter abertura e um olhar acolhedor sobre o cotidiano no qual eles e seus alunos circulam. Nesse sentido, Oliveira (2021) retrata a beleza das raízes das árvores: uma infinidade de experiências se apresenta, como um esconderijo secreto, os caracóis, a poça de água acumulada da chuva, e assim por diante. Porém, quantas outras situações surgem nos ambientes e territórios escolares? Estas práticas qualificam o fazer pedagógico dos profissionais ali inseridos, que, ao planejarem suas atividades, terão presente o entendimento sobre o tempo e o espaço de seus estudantes, considerando que as vivências e aprendizados construídos são infinitos. “O professor de educação Infantil, tem o compromisso de instigar, problematizar e desafiar o imaginário infantil, potencializando nas crianças e nos professores a alegria”. (TIRIBA, 2018, p. 145). Assim, reafirma-se a importância do contato da criança com a natureza, considerando a Educação Infantil como direito e alegria – e tudo o que se distingue disso fere o direito da criança.



S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Rayssa. **Espaços afetivos:** Habitar a Escola. 1. Ed. São Paulo: Editora do Autor, 2021.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria/** Lea Tiriba. -1^a ed.- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.



S U M Á R I O



*Samantha Dias de Lima
Iêda Ferreira de Souza*

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

Este verbete nos é muito caro, pois temos nos dedicado a estudar sobre as brinquedotecas desde 2020, quando lançamos o livro¹⁰ “Notas sobre o Brincar: Experiências na Constituição de uma Brinquedoteca”.

Cabe inicialmente trazer, de modo muito sistematizado, que as brinquedotecas surgiram no ano de 1934, em Los Angeles (EUA), como um serviço de empréstimos de brinquedos e jogos para crianças promovido por uma fábrica de brinquedos. Conta a história que o surgimento se deu para evitar furtos que ocorriam na loja, por crianças que faziam o trajeto para a escola. Ainda que seja apenas uma história isolada, *o brincar* (veja verbete próprio) é imprescindível para o desenvolvimento saudável dos indivíduos, e um lugar específico para tal fim é muito importante.

Ainda hoje, as brinquedotecas possuem como objetivo promover a ludicidade através de brinquedos, jogos e brincadeiras que incentivem o desenvolvimento físico, emocional, psicológico, social e cultural de crianças e adolescentes (e adultos). No Brasil, a primeira iniciativa ocorreu a partir da exposição de brinquedos pedagógicos durante a inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, em 1971, e a primeira ludoteca foi implantada em 1973.

A autora Nylse Cunha (2010) escreveu que a:

Brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. É um espaço aonde as crianças (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de potencialidades e necessidades lúdicas. (CUNHA, 2010, p. 15 – acréscimos nossos).

Neste verbete, vamos investir em socializar o que entendemos como uma **brinquedoteca universitária**. Assim como as demais brinquedotecas, objetiva ser um espaço que valorize o brincar e desenvolva práticas pedagógicas, atividades lúdicas e interações livres e dirigidas que

10 O livro *Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca* encontra-se disponível para acesso no link: <https://drive.google.com/file/d/1K4ighkZoaql-ee1iHsRlu0gs2ekROQab/view>

mobilizem o brincar, os jogos, o uso de brinquedos, com vistas a agregar na formação humana e pedagógica dos futuros professores. Defendemos que é preciso resgatar no futuro professor o brincar como potência, como algo da natureza do indivíduo, independentemente da idade.

Deste modo, assumimos que, na brinquedoteca universitária, o brincar promove experiências cognitivas, motoras, criativas e, consequentemente aprendizagens que podem se dar em meio ao ato de brincar. A perspectiva da brinquedoteca universitária é ser um laboratório de experiências brincantes, promovendo transformações no modo como este adulto em formação pedagógica se relaciona com o brincar. Assim, faz-se importante a brinquedoteca universitária dispor de diferentes recursos.

Por fim, registramos que, no projeto “A Reinvenção da Brinquedoteca do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – Campus Farroupilha¹¹”, entendemos este espaço da **brinquedoteca universitária** como um laboratório na formação de professores e da comunidade acadêmica, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem promovido nesse contexto oportuniza constantes inovações e experiências lúdicas, que independem da faixa etária, mas que se dedicam à exploração do brincar, dos brinquedos e dos jogos através de pesquisa, de estudo e de experimentos, visando a aprender novos modos de interações pedagógicas para uso na sua atuação profissional.



S U M Á R I O

11 Idealizada em 2020, em pleno período pandêmico, a Brinquedoteca do Curso de Licenciatura em Pedagogia passou a atuar nos meios virtuais, buscando interações com a comunidade através das redes sociais (@pedagogia_ifrs.farroupilha) e do Repositório Digital (www.pedagogiadigital.ifrs.com.br).

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Editora Aquariana, 2010.

LIMA, Samantha Dias de Lima (Org.). **Notas sobre o brincar**: experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.



S U M Á R I O



**COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS:**
na Educação Infantil

Emanuela Galvão Páscoa

Ao partir do termo competência, palavra que se refere ao conhecimento que a pessoa tem, é possível considerá-la como designada a dar um determinado valor a alguém que possui um conjunto de características positivas ao exercício de determinada função, ou que participa de tarefas em relação às quais demonstra domínio. “É a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, segundo (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017), *competência* é definida como a “[...] mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida)” (BRASIL, 2017, p. 2). Na palavra “socioemocional”, amplia-se essa representação na junção com a palavra competência. As emoções, atreladas ao aspecto social, validam uma maior segurança do sujeito quanto ao domínio de qualquer atividade ou situação a ser vivenciada na sua vida.

As competências socioemocionais emergem a partir do constructo *big five*, que se originou nos Estados Unidos na década de 30 e tem como premissa analisar a personalidade através de 5 grandes fatores, que são: 1) abertura à novas experiências; 2) conscienciosidade; 3) extroversão; 4) neuroticismo; 5) simpatia, por isso o nome *big five*. A partir do mapeamento que traça o perfil da pessoa, pode-se avaliar o potencial de habilidades e competências de cada sujeito. (PÁSCOA, 2021, p. 33-34).

De acordo com a autora, “competências socioemocionais” é um termo que não tem um conceito único definido, mas que se refere a um conjunto de capacidades que fazem com que uma pessoa esteja mais segura e preparada à atuação em sua vida de forma plena, segura, para conviver bem e estabelecer relações sociais, sejam estas na vida familiar, coletiva e no mundo do trabalho.

Na Educação Infantil, de acordo com o documento oficial BNCC, a importância de as competências socioemocionais serem trabalhadas desde cedo é pelo fato de trazerem aspectos como segurança, empatia,

espírito de colaboração, engajamento, dentre outros, para a construção da autonomia e de uma educação voltada para a construção de valores para a vida, que fazem parte da educação integral do sujeito. Ainda de acordo com a BNCC (2017),

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 42)

De acordo com Ciervo: “No Brasil, a terminologia competências socioemocionais ganha destaque especialmente pelo trabalho do Instituto Ayrton Senna e da OCDE e são vistas como habilidades maleáveis que se desenvolvem ao longo da vida” (CIERVO, 2019, p. 34).

Por fim, as competências socioemocionais assumem, nas escolas e instituições educativas, uma função de desdobramento nos currículos escolares, com propósito de formar seres capazes de autogerir-se e se desenvolverem com mente e corpo em sintonia.



S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, SEB/DPEM, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

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

CIERVO, Tassia Joana Rodrigues. **A centralidade das Competências Socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. Orientador: Roberto Rafael Dias da Silva. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

PÁSCOA, Emanuela Galvão. **As competências socioemocionais na Educação Básica: A Revista Nova Escola em Pauta**. Orientadora: Eli Terezinha Henn Fabris; coorientadora Samantha Dias de Lima. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

S U M Á R I O



Michelle Mendes Ribeiro

DOCÊNCIA(S) DA (IN)COMPLETUDE

Este verbete, *docências da (in)completude*, parte das observações e análises realizadas em uma pesquisa de mestrado (RIBEIRO, 2021), desenvolvidas com/por professores do Ensino Fundamental 2, atuantes do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Deste modo, observou-se uma docência fragmentada e com certas carências, onde os professores sentem falta de saberes, experiências e aprendizagens. Embora responsáveis pedagogicamente, os docentes sentem-se “perdidos” – o que seria comum para muitos professores iniciantes, mas, nesse caso, vai além da experiência inicial na docência.

Como conceito, as *docências da (in)completude* trazem uma condição presente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em cuja organização escolar precisamos pensar. O prefixo *in-* é um elemento de composição de palavras que traz a ideia de negação ou de algo que se dá no interno, dentro; em sua etimologia, vem do latim *in*, “dentro”, que significa que não é o suficiente, que há falta, necessidade, ou que não está terminado ou acabado.

Se entendemos docência como as autoras do excerto abaixo, esse processo é flexível, incompleto e sempre passível de novas relações, embora as funções sejam preservadas:

A docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora o aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora. (FABRIS; DALI` IGNA, 2017, p. 2).

Outros autores também nos ajudam a pensar como se configura a docência dos professores no início da carreira e em outros momentos da docência, como Bahia (2020), Tardif (2002), Garcia (2010) e Veiga-Neto (2020).

A docência da *(in)completude*, talvez, precise ver-se e perceber-se mais como esse ciclo de pequenas e variadas “incompletudes” do que como um espaço de seguras e finais “completudes”. O que foi observado nesse



SUMÁRIO

grupo de professores foi a falta de outros saberes, embora formação e aperfeiçoamento sejam uma necessidade, como, por exemplo, formação no espaço da escola e sobre a condição dos alunos vivendo a cultura adolescente.

Nesse sentido, as docências da (in)completude nesse grupo de professores iniciantes podem se beneficiar de algumas práticas, como as seguintes: o contrato pedagógico como parte do planejamento pedagógico; conceitos como “coformação” na educação continuada entre pares e na relação entre universidade e escola; a indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores e a “ética da partilha” (autora) na relação entre colegas professores; e a “docência engajada” (autora) como prática de acolhimento e responsabilidade com os alunos; além de uma maior aproximação entre universidade e escola, bem como continuidade de estudos sobre a docência na formação continuada. Todos esses aspectos podem se configurar como estratégias importantes e significativas para o aperfeiçoamento e a qualificação das docências dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrina Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (Mestrado em Educação) São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha; DAL`IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. *In: IHU On-Line*: revista do Instituto Humanitas Unisinos, (Entrevista concedida a João Vitor Santos). São Leopoldo, ed.516, 04 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-immune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>>. Acesso em: 18 jun., 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *In: Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte*. V. 02.n. 03, p.11-49, ago./dez.2010. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/267023110>> Acesso em: 13 ago., 2020

VEIGA-NETO, A. (2020). A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento - Diálogos Em Educação**, 29(1), 16–35.<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9691>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

S U M Á R I O

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

DOCÊNCIA ENGAJADA

O conceito de *docência engajada* foi elaborado por meio de uma pesquisa¹² com os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Observou-se uma docência com características peculiares; saberes e normatividades que produzem um docente responsável pedagogicamente, comprometido com sua função docente e engajado com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos.

É uma docência que se estabelece pelo vínculo entre professor, aluno e turma. Esse vínculo é reforçado durante o ano letivo, pois o professor tem a responsabilidade de planejar, avaliar e acompanhar sua turma. Essa atitude de pertencimento a uma turma e de responsabilidade pedagógica faz com que os professores iniciantes que atuam nos AIEF se dediquem e busquem várias metodologias e recursos para que seus alunos se alfabetizem e, além disso, aprendam a pensar por si mesmos e desenvolvam outras habilidades importantes. Nesse caso, a preocupação com as aprendizagens dos alunos vai além da linguagem de aprendizagem, referida nos trabalhos de Gert Biesta.

O termo *engajamento* tem sido utilizado com diferentes sentidos e em diferentes áreas (mídias sociais, profissional, empresarial, educacional, *coaching* etc.). Etimologicamente, o termo *engajar* originou-se da palavra francesa *engager*, que significa “dar em garantia”, “empenhar”; mas o verbo *engajar* ainda pode ser utilizado com o sentido de *dedicar-se*, ou seja, *fazer algo com afincos e vontade* (DICIONÁRIO ON-LINE, 2020). É nessa segunda acepção que a educação tem investido para definir algumas relações que se estabelecem no contexto da formação de professores. Ressalto a polissemia de sentidos dessa palavra e mostro como, a partir dos estudos de Lopes (2019), entendo que o engajamento constitui as pedagogias escolares, em articulação com a capacidade de condução, ou, ainda, constitui a educação. “Se o engajamento traz o

12 Esse trabalho foi produzido a partir dos resultados de uma dissertação de Mestrado (BAHIA, 2020), vinculada a um projeto de pesquisa mais abrangente (FÁBRIS, 2018), na articulação de estudos sobre formação de professores, estudos foucaultianos e estudos sobre docência contemporânea, a partir de uma perspectiva *hipercrítica* (VEIGA-NETO, 1996).

comprometimento ético em transformar um ato de repetição em criação do novo, a capacidade de condução traz o desejo de cada indivíduo em aceitar e querer ser conduzido”. (LOPES, 2019, p. 29).

É nessa permanente tensão entre a responsabilidade pedagógica e a responsabilização docente, entre o foco na aprendizagem e no planejamento flexível para alcançar o sucesso na aprendizagem, que a docência engajada pode ser pensada e problematizada, tendo sempre como desafios a crítica radical e o movimento de colocar sob suspeição as verdades sobre a docência. A docência engajada é produzida dentro da mesma racionalidade neoliberal contemporânea; por isso, é preciso o exercício do pensamento e a crítica radical. O que procurei mostrar é como a configuração de tempos e espaços, e de um *ethos* formativo que envolve os professores e a rede de ensino à qual pertencem, e a própria formação inicial desses professores criam as condições para que outras formas de ser e exercer a docência sejam produzidas por esse grupo analisado.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336/209209213383>. Acesso em: 18 ago. 2021.

DICIONÁRIO ON-LINE. disponível em: <https://www.significados.com.br/engajar/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante**. 2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

LOPES, Maura. Ritorno e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura; MORGENSTERN, Juliane Marschall. (Orgs). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. Curitiba: Apris, 2019. p. 19-40.

VEIGA-NETO, A. **A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-17. 1996.



**DOCÊNCIAS NO
CONTEMPORÂNEO**

*Daiane Scopel Boff
Samantha Dias de Lima*

A docência é compreendida, em nossa perspectiva, como um ofício que expressa um modo de ser e de agir de um sujeito quando em posição de professor, na sua função de condutor de condutas (FABRIS; DAL'IGNA, 2017). O contemporâneo inscreve este ofício no tempo presente e aponta para uma forma de ser, estar e de ler o mundo, que olha para o agora e o vê como descontínuo, não neutro e com múltiplas possibilidades e significados, mas também com sombras e pontos de escuridão. Assim, o

[...] contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. (AGAMBEN, 2009, p. 72, grifo no original).

A docência no contemporâneo (DC) se constitui como presença na interação social e envolve o pensar, o dialogar e o fazer com intenção e com responsabilidade pedagógica junto à escola habitada, às pessoas com as quais se dialoga e à comunidade em que está inserida, fazendo com que todas essas dimensões integrem o fazer docente e, por sua vez, a docência.

Podemos dizer, ainda, que a DC conjuga este modo individual que cada professor e cada professora mobiliza no seu fazer pedagógico, com os pares e os estudantes, se (re)construindo em cada aula. A DC é ação, é exercício; mas também é ferramenta, quando entendida como instrumento intencional que realiza um trabalho, que prevê caminhos para o alcance de objetivos, a partir de metodologias que tanto anunciam/planejam formas de ensino como avaliam o processo de interação. Só existe docência se existirem professores, estudantes e o espaço/tempo da aula.

Deste modo, entendemos que a docência no contemporâneo coloca os professores em uma posição de responsabilidade quando estes desenvolvem as suas atividades na dimensão do ensino e da intencionalidade. Por isso, compete à docência a tarefa de ensinar e de conduzir pedagogicamente a aprendizagem dos conhecimentos construídos historicamente, e também daqueles produzidos pela/na escola no contemporâneo.

Na dimensão do ser-fazer, a docência abarca a condição humana, que envolve questões fundamentais da vida – educação, trabalho, saúde, política, ética, estética –, preconizando um modo de ensino que evidencia um compromisso com o mundo e com os alunos, em uma relação intersubjetiva que se apoia na didática comunicativa, “no esforço argumentativo e na disposição para o diálogo” (BOUFLEUER, 2020, p. 26).

Pensar a docência no contemporâneo é, também, um exercício plural, uma vez que assumimos que as docências neste tempo acontecem de diferentes modos e sob múltiplas condições, sendo uma delas, inclusive, a escrita deste verbete em tempos pandêmicos. Outro modo é reconhecer que a docência pode ser compreendida como “uma experiência de sensibilidade e de pensamento que se compõe no coletivo, diferente da imagem daquele que apenas professa uma verdade” (MONTEIRO; SENICATO, 2020, p. 329) e que rompe com as certezas advindas da autoridade de ser professor e professora. A DC se reinventa e busca, nos contextos social, pedagógico, tecnológico e, principalmente, no contexto humano, reconhecer e atuar nos desafios do tempo presente.



SUMÁRIO

REFERÊNCIA

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. de Vinícius Nicastro Honesk. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BOUFLEUER, José Pedro. O ser-fazer da docência: esboço de compreensão a partir da condição humana. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola**: problema filosófico. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Entrevista cedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-immune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo> Acesso em: 08 dez. 2021.

MONTEIRO, Alexandrina; SENICATO, Renato Bellotti. Educação (matemática) em tempos de pandemia: efeitos e resistências. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 13 (1), 317-333 2020. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/607/509>. Acesso em 20 nov. 2021.

SUMÁRIO

Mônica de Souza Chissini

EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

A Educação Afro-Brasileira e Indígena pode ser compreendida como o processo pedagógico que abarca história e culturas afro-brasileiras e indígenas, o qual está previsto com obrigatoriedade nos currículos escolares da Educação Básica, conforme as leis nº 10.639/2008 e nº 11.645/2008. As temáticas afro-brasileiras e indígenas devem, portanto, integrar os currículos escolares de modo que assegurem o conhecimento e a valorização da história e das culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. É por meio da visibilização das referidas temáticas que se pode ampliar o reconhecimento das contribuições dos referidos povos na constituição sócio-histórica brasileira.

O caráter interdisciplinar e permanente da Educação Afro-Brasileira e Indígena deve ser destacado e pressupõe que conteúdos a ela relacionados devem ser desenvolvidos de forma articulada entre os diferentes componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento, e abordados de forma contínua no contexto escolar. O estudo interdisciplinar, afinal, potencializa aprendizagens significativas e promove maior aprofundamento e interseccionalidade entre os conhecimentos.

Na esteira do ensino de história, culturas e identidades afro-brasileiras e indígenas, seguem também em discussão as questões étnico-raciais, preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004. A partir das questões étnico-raciais, o documento orienta para práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização da realidade pluriétnica e multicultural brasileira, por meio de políticas curriculares com vistas ao enfrentamento do racismo e à promoção de uma educação para cidadania e igualdade racial.

Para Silvio Almeida (2020), o problema da desigualdade racial na sociedade precisa ser reconhecido para, então, ser combatido e desnaturalizado. As questões étnico-raciais podem ser tensionadas



SUMÁRIO

a partir de itinerários da Educação Afro-Brasileira e Indígena, a qual pode assegurar, além do reconhecimento cultural e histórico dos povos negros e indígenas brasileiros, a afirmação de pertencimento étnico e cidadão.



S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Ed. Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.



S U M Á R I O



Daniela de Campos

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Não basta não ser racista; é preciso ser antirracista. Essa me parece uma boa premissa para iniciar um verbete sobre Educação Antirracista, pois ela deve pautar a prática em sala de aula.

No Brasil, quando se fala em educação antirracista, é preciso evocar o marco do surgimento da Lei 10.639/03, que dispõe sobre “as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”. Cinco anos depois, vemos a promulgação da Lei 11.645/08, que incluiu a temática indígena. Essas duas legislações e suas correspondentes Diretrizes vieram para demarcar a importância das teses que abordam, e também no sentido de atuar no combate ao racismo estrutural vigente no País.

Tanto a Lei 10.639 como a 11.645 não são documentos que surgiram como fruto do acaso. São conquistas de lutas e reivindicações do movimento negro e de povos indígenas que se percebiam marginalizados, de diversas formas, do espaço escolar. Essa percepção também não é fruto do acaso, pois o domínio colonial que se estabeleceu por essas paragens, a partir do século XVI, submeteu populações originárias, os indígenas, a uma condição de não-ser, de não ter conhecimento válido e, por isso mesmo, passível de dominação e de extermínio. Essa mesma lógica de dominação colonial (e que não pode ser descolada do sistema capitalista) foi buscar no continente africano homens e mulheres que seriam transformados em mão de obra escravizada. Para terem sucesso nesse empreendimento, também foi necessário submeter essas pessoas a uma condição de não-ser, retirando sua condição humana.

Essa subjugação por certo que encontrou resistências ao longo de todo período colonial e de duração do sistema (formal) de escravidão nas Américas, tanto por parte de indígenas como da população africana e de seus descendentes. Esse cenário conformou lutas, mas também moldou uma sociedade que se estrutura a partir de práticas racistas, isto é, o racismo é estruturante da sociedade brasileira. Conforme Silvio Almeida,

[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, (...) ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a

manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. (ALMEIDA, 2019, p. 15)

Estando de acordo com Silvio Almeida, mesmo que indígenas, negras e negros não sejam alvo de escravização e subjugação formal, desde pelo menos o final do século XIX, o racismo é fundante da sociedade brasileira e, por conseguinte, do tipo de educação que vimos praticando desde a emergência da República¹³.

Uma educação que se denomine antirracista levará em consideração, em primeiro lugar, a produção de conhecimento feita por sujeitas e sujeitos alvos de discriminação, ou seja, a produção intelectual e a fala de povos originários e do povo negro. Em segundo lugar, terá como objetivo a superação das desigualdades econômicas, raciais e de gênero, pois precisamos trabalhar na chave da interseccionalidade. E, por fim, sugiro um olhar afetivo para as questões postas pela legislação já citada, para que, na vivência de sala de aula, esses temas sejam constantes, atravessem o currículo de forma perene e não apareçam apenas em momentos ou datas específicas e para cumprir o que obrigam as ordenações legais.

Para ser coerente, encerro esse verbete com um trecho de Becos da Memória, da escritora Conceição Evaristo, que nos remete, por meio da literatura, a um passado que não passa, a algo que marca a história brasileira, ainda mais se pensarmos nas populações que foram, durante muito tempo, silenciadas e alvo do racismo.

[...] o que doía mesmo em Maria-Nova era ver que tudo se repetia, um pouco diferente, mas, no fundo, a miséria era a mesma. O seu povo, os oprimidos, os miseráveis; em todas as histórias, quase nunca eram os vencedores, e sim, quase sempre os vencidos. (EVARISTO, 2017, p. 63)

13 Faço referência ao período republicano porque a educação praticada no período do Império (1822-1889) e no período Colonial (1500-1822) foi atravessada pelo sistema escravista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

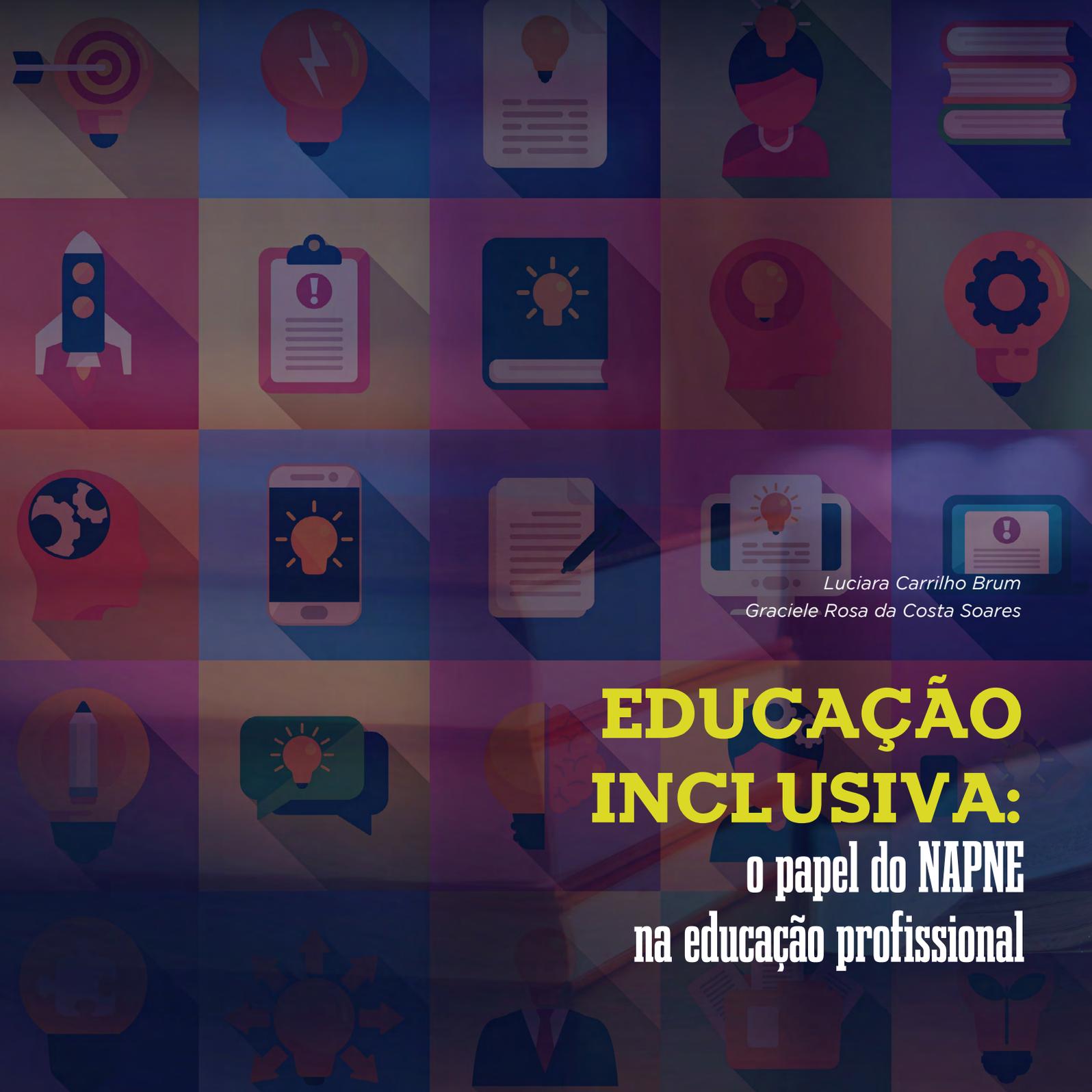
BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.



S U M Á R I O



Luciara Carrilho Brum

Graciele Rosa da Costa Soares

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

o papel do NAPNE
na educação profissional

A perspectiva da Educação Inclusiva no trabalho com a Educação Especial minimiza os danos historicamente impostos às pessoas com *necessidades educacionais específicas* (NEE), reforçados pelos paradigmas de Exclusão, Segregação e Integração.

Infelizmente, práticas pedagógicas excludentes ainda são encontradas no Brasil, mesmo com a incorporação do paradigma da Inclusão a partir da década de 1980. Sendo assim, faz-se necessária a manutenção de políticas públicas e ações afirmativas que reforcem a prerrogativa da Educação Inclusiva para pessoas com NEE em todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira, inclusive na educação profissional. A fim de contribuir para a formação continuada necessária aos servidores da educação, capacitações com ações de sensibilização são importantes para que estes profissionais estejam preparados para lidar e/ou contornar situações que vão de encontro à premissa da inclusão.

Considerando a educação profissional no Brasil, dentre as instituições de ensino profissional, temos o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com ensino público, gratuito, humanizado, crítico e cidadão. Através do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), desde sua criação em 2014, são conduzidas ações inclusivas de ensino, pesquisa e extensão, que consultem e promovam meios para a efetivação da Educação Inclusiva às comunidades interna e externa, para fins de inclusão, permanência, êxito e inserção dos estudantes com NEE no mundo do trabalho.

Em consonância com as competências do NAPNE no que tange à implantação de estratégias de inclusão, permanência, êxito e saída para o mundo do trabalho das pessoas com NEE, desde 2018, através de documento normativo do IFRS, foram instituídos fluxos e procedimentos para identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI). Tal recurso pedagógico tem foco individualizado e tem por objetivo otimizar o processo de ensino aprendizagem da pessoa com NEE.

O NAPNE é um dos agentes responsáveis pelo acompanhamento da realização do PEI, cujo planejamento, desenvolvimento e registro deve ser finalizado pelo docente do estudante com NEE no respectivo trimestre e/ou semestre. Outros agentes fazem parte do processo de realização do PEI, tais como: Assistência Estudantil, Setor Pedagógico e Coordenação de Curso. Reuniões periódicas são realizadas; e, ao final de cada ciclo, o PEI é incluído na pasta do estudante que fez jus ao recurso. O *Campus* Farroupilha – IFRS, diante da implantação do PEI, sentiu necessidade de criar um documento normativo do Campus para fins de organizar os fluxos conforme realidade local, incluindo os fluxos do PEI para estudantes indígenas.

As informações do estudante, junto ao próprio sujeito, à família, à escola anterior, aos profissionais que atendem o estudante, dentre outros, são coletadas por todos os agentes, inclusive o professor que acompanha o estudante em sua rotina de sala de aula. Todas as informações coletadas são incluídas no PEI para fins de criar um histórico sobre o estudante em suas diversas relações e interfaces.

As ações do NAPNE do *Campus* Farroupilha do IFRS, ao encontro do que está previsto no paradigma da Inclusão, ou seja, o direito da pessoa com NEE a educação, trabalho, cultura, formação de uma família, entre outros, permanecem com constante avaliação do trabalho realizado, para fins de melhoramentos, visando ao melhor para o estudante com NEE, à sua aprendizagem e bem-estar.

S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial>. Acesso em: 07 jan. 2022.

IFRS. **Resolução Consup nº 020/2014** – Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-020-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napnes-do-ifrs/>>. Acesso em: 07 jan.2022.

IFRS. **Instrução Normativa nº 12**, de 21 de dezembro de 2018 - Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-no-12-de-21-de-dezembro-de-2018/>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

IFRS. **Instrução Normativa Nº 07**, de 04 de setembro de 2020 - Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-proen-no-07-de-04-de-setembro-de-2020-regulamenta-os-fluxos-e-procedimentos-de-identificacao-acompanhamento-e-realizacao-do-plano-educacional-individualizado-pe-i-dos-estudante/>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

GIL, M. **O Guia para Educadores Inclusivos**. São Paulo. Secretaria da Educação de Ribeirão Preto/Coordenadoria de Educação Especial – CEE. 2017.



EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA:

Brasil e Bolívia - uma fronteira rural

*Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro
Rosalva Pereira de Alencar*

Compreendemos que o espaço de fronteira rural se movimenta no sentido de delimitar a linha geográfica por necessidade de delimitação espacial, mas também por ser um lugar de pertencimento dos sujeitos atravessados pela cultura, pelas formas como a comunidade atribui os sentidos que se movimentam na construção de vidas. É, portanto, o lugar construído pelo território e pela cultura que se manifesta por meio de trocas, de compreensão de diferentes ideias oriundas da produção de saberes, que constitui a identidade dos sujeitos em suas diferenças.

A educação na fronteira é compreendida como espaço que está para além dos limites territoriais, que atravessam as fronteiras dos espaços geográficos, políticos e sociais, em razão de que as subjetividades dos sujeitos que ali convivem se entrelaçam nos olhares sobre as diferenças culturais existentes e produzem novas subjetividades.

A análise da educação neste verbete considera o contexto de fronteira entre Brasil e Bolívia, que surge da pesquisa realizada por Monteiro (2021) em escolas municipais de fronteira rural. Nesse estudo, evidenciou-se uma educação de fronteira que está atravessada por práticas identitárias revestidas de saberes que se manifestam nas linguagens, nos modos de ser e agir, nas crenças que reverberam nas docências em espaços escolares.

Evidenciamos que fronteira rural constitui-se um lugar que produz educação, que tem histórias, culturas, identidades, e não apenas como um espaço caracterizado pela esfera geográfica. Nesse estudo, a fronteira é compreendida como lugar que assume a definição trazida por Helena Copetti Callai (2004) como o espaço construído e “[...] resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer”. (CALLAI, 2004, p. 2). Assim, um lugar está matizado pelas histórias de vida, pelas marcas que humanizam as interações ali produzidas com suas particularidades e diferenças, no reconhecimento de si e do outro, que expressam e manifestam os sentimentos de identidade e de pertencimento.

Desse modo, na fronteira, a educação constitui-se uma porta que se abre às iniciativas do respeito às diferenças, como um movimento potencializador que requer atuação coletiva em relação às diferenças que se apresentam no ensino e na aprendizagem. As escolas de fronteira rural necessitam de reflexões que as inquietem como um motivo para subsidiar iniciativas em torno das diferenças que lá estão.

Essa visão do trabalho educativo está revestida de uma complexidade que implica a necessidade do fazer pedagógico constituído de conhecimentos, saberes, valores e atitudes que se articulam durante o processo de ensino em escolas de fronteira rural. Para isso, faz-se potente uma proposta curricular intercultural que convoque os docentes iniciantes, ou não, para assumir o desafio de uma formação com e para as diferenças, pois a vida na fronteira se constitui com e nas diferenças. Nesse sentido, Biesta (2018) corrobora esse argumento ao afirmar que:

Existir como sujeito na realidade significa estar em um “estado de diálogo” contínuo com o que e quem é o outro [...] quando nós começamos a pensar sobre nossa existência como sujeito por este viés, o ensino começa a adquirir um novo significado (BIESTA, 2018, p. 24-25).

A educação na fronteira deve ser movimentada por esse estado de diálogo constante que produza a necessidade de perceber e trazer para si atitudes e práticas culturais manifestadas pelos próprios sujeitos, como ponto de partida para realizar um trabalho carregado de sentidos – tal como a análise de experiência trazida por Larrosa (2018, p. 23), “a ideia de experiência no ofício tem a ver, fundamentalmente, com a atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo)”, de maneira que as experiências produzidas pela educação no espaço de fronteira rural sejam atravessadas pelos sentidos e significados daqueles que dela participam.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. Tradução: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. *In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro De Ciências Sociais*, 8., 2004, Coimbra, Portugal. Anais [...] Coimbra, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RIBEIRO, Ana S. Monteiro. **Professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia**: docências acolhedoras em constituição. Tese de doutorado em educação. UNISINOS. 2021.

SUMÁRIO



Murillo Pereira Azevedo

ENSINO HÍBRIDO

A suspensão das atividades pedagógicas presenciais por todo o mundo transformou a forma de estudar e trabalhar no ano de 2020. Isso exigiu que estudantes e professores migrassem para a realidade online, longe das salas de aulas, bibliotecas e laboratórios convencionais, forçados a aprender a aprender – e a aprender a ensinar – de forma totalmente digital. A mudança parece ter sido menos radical para nossos jovens e crianças, nativos do mundo digital, porque eles estão começando a socializar usando meios muito diferentes dos usados por seus pais. Os nativos digitais jogam mais videogames do que seus pais (com a mesma idade), porque têm Playstation 5, Xbox 720, PSP, tablets, iPhones e computadores conectados à internet, enquanto seus pais tinham Super Nintendo, Mega Drive e internet discada. Eles enviam e recebem mais mensagens do que seus pais, porque têm internet ilimitada e dispositivos portáteis, enquanto seus pais tinham cartão de chamadas (orelhão) e limite de 50 SMS por mês. Os adolescentes assistem mais TV do que seus pais, porque hoje existem centenas de canais além das plataformas de streaming, enquanto seus pais tinham acesso somente a canais como SBT, Globo, Record, Band e MTV. Eles veem mais anúncios do que seus pais, porque o único lugar que o comercial não alcança é dentro dos livros, justamente a mídia menos procurada, enquanto seus pais faziam buscas em enciclopédias impressas (na Barça), em jornais e livros impressos do acervo da biblioteca, e a literatura infantil eram os gibis da Turma da Mônica.

Existe a suspeita de que o cérebro se adequa ao ambiente de acordo com os conhecimentos prévios e as tecnologias disponíveis. Os jovens de hoje têm adaptado seus cérebros para reagir à velocidade, à interatividade e a outros fatores das mídias modernas, bem como à internet e aos games, assim como os cérebros dos seus pais eram “programados” para acomodar-se à televisão (PRENSKY, 2011).

Segundo os dados do IBGE de 2010 e 2020, com referência ao uso da internet, partindo do princípio de que o acesso à rede é sempre a partir de um dispositivo de tela, o percentual de pessoas que utilizaram a internet



SUMÁRIO

no grupo etário de 10 a 13 anos foi de 24,4% em 2010 e 77,7% em 2020. Em 2010, o grupo que mais acessou a grande rede de computadores, 33,9%, tinha entre 15 a 17 anos de idade; esse percentual foi declinando com o aumento da faixa de idade, atingindo 7,3% no contingente de 50 anos ou mais de idade. Já em 2020, o grupo que mais utilizou a internet foi o de 20 a 29 anos, alcançando 93,0%, passando depois a declinar até atingir 45,0% no grupo de 60 anos ou mais. Segundo o levantamento, as crianças em idade escolar estão usando três vezes mais a internet do que há dez anos; os jovens que usam a internet passaram de $\frac{1}{3}$ para mais de 90%, e o grupo da terceira idade também tem adotado a nova tecnologia em sua rotina. Podemos observar que as crianças em idade escolar e os adolescentes têm muito mais horas à frente das telas digitais do que seus pais e professores. Eles têm intimidade com as TIDCs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) independentemente da relação com a escola.

O **Ensino Híbrido** será majoritariamente oferecido pelas instituições de ensino em alguns anos pela comodidade dos encontros remotos, porque o cérebro dos jovens está adaptado a rotinas conectadas, e também pela vivência com os *digital gadgets*, que lhes proporcionaram informações básicas para navegação que se usa pelos AVAs (ambientes virtuais de aprendizagens). O ensino híbrido deixou de ser uma opção e passou a ser a garantia de continuidade dos estudos de muitas pessoas. Por isso, é importante que docentes e comunidade escolar saibam como lidar com as transformações que as ferramentas digitais podem trazer, e apropriar-se das mídias e das novas tecnologias para interferir positivamente na formação de alunos, cada dia mais conectados e multifuncionais.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants part 2**: Do they really think differently? On the horizon, 2001. OCDE/PISA 2018, disponível em: <Relatorio Brasil no PISA 2018-2 versão.indd> acessado em 31/07/2021



S U M Á R I O



Graciele Marjana Kraemer

ESCOLA COMO UMA QUESTÃO PÚBLICA

A escola como uma questão pública compreende um princípio político que engloba um bem comum da sociedade. Implica o manifesto social de um direito assegurado a todos os sujeitos. Instituída em uma perspectiva moderna de constituição humana, em nosso presente, torna-se cada vez mais urgente que a escola compreenda um espaço político que mobilize práticas de interrupção, ou de saída “dos fluxos de comunicação/consumo/produção e, nessa interrupção ou nessa saída, reencontrar a igualdade — condição da organização política”. (LAZZARATO, 2017, p. 231). A escola assumida como uma questão pública implica-se com a constituição de modos de vida desvinculados da máxima produtivista; e, por meio dela, são mobilizadas subjetividades que não têm “mais necessidade de aceleração, mas de desaceleração. Nós temos necessidade de ‘tempo’, mas de um tempo de ruptura e de bloqueio da ‘mobilização geral’, fazendo emergir um tempo de suspensão de dispositivos de exploração e de dominação”. (LAZZARATO, 2017, p. 231).

Considerando que este não é um projeto de tranquila execução, interessa pensar a inscrição da formação em outra via. Em vez da produtividade exacerbada de respostas e produtos para as demandas do desenvolvimento, a escola como uma questão pública é convocada a estar implicada com o cultivo do tempo livre. Neste cultivo, não se prevê a inércia ou inexistência do trabalho docente, nem a produtividade pautada modelo subjetivo neoliberal, que transforma o “indivíduo em empresa individual, que gera suas capacidades como recursos econômicos a serem capitalizados”. (LAZZARATO, 2014, p. 14). Pelo cultivo do tempo livre, inscreve-se uma via de formação da potência humana, desvinculada da prisão da humanidade na racionalidade produtivista.

A escola como uma questão pública está comprometida com princípios humanos, sociais, culturais, morais e políticos de formação. Esse envolvimento com os princípios humanos não é lido na ótica capitalista de nosso tempo presente, mas pela potência da criação. Ao nos inclinarmos ao manifesto de Ordine, entendemos que “aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da



SUMÁRIO

asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluída e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas*". (2016, p. 19).

Essa potência de criação considera uma "nova ontologia corporal [voltada] a repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social". (BUTLER, 2017, p. 15). Ao se propor desvincular o propósito da escola de uma perspectiva temporal que acelera sobremaneira os processos e as práticas, inscritas na ordem discursiva de progresso, objetiva-se viabilizar outra leitura do tempo — marcadamente livre —, buscando "tirar o tempo da equação educacional". (BIESTA, 2020, p. 176).

Nesse sentido, a escola como uma questão pública assume uma perspectiva de abertura para questões que são radicalmente novas e que rompem com um paradigma econômico e político que prima pelos resultados, pela eficiência e pela performance dos sujeitos educacionais. A escola como uma questão pública não deixa de considerar os resultados, mas os subverte a uma atitude analítica daquilo que efetivamente se constitui necessário para "existir no mundo de uma forma adulta". (BIESTA, 2020, p. 31). Nesse afã, "a literatura e os saberes humanísticos, a cultura e a educação constituem o líquido amniótico ideal no qual podem se desenvolver vigorosamente as ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum". (ORDINE, 2016, p. 35).

Portanto, ao defender a escola como uma questão pública, parte-se da defesa de que "a aprendizagem não é o todo e o fim da educação, mas apenas uma das possibilidades existenciais que o ensino pode buscar" (BIESTA, 2020, p. 88). Demarca-se assim, a prevalência de práticas que desvinculem a escola de uma racionalidade performática pautada na eficiência. Assume-se a escola como uma questão pública — um princípio político que engloba um bem comum da sociedade —, implicada com a formação humana a partir da ótica da potência, da criatividade, da solidariedade, da responsabilidade ambiental, social, política e econômica, e do cultivo do tempo livre.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert J. J. **A (Re)Descoberta do Ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 3 ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. **O Governo do Homem endividado**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.



SUMÁRIO



Raona Pohren

ESPAÇOS EXTERNOS:

para o brincar
na Educação Infantil

A organização dos espaços externos para o brincar deve fazer parte da prática do professor e da professora que atuam com as múltiplas infâncias. Pensar na potencialidade e integralidade de uma criança é refletir, também, sobre a organização dos espaços onde ela interage para que isso possa auxiliá-la em seu pleno desenvolvimento. É na instituição escolar que hoje grande parte das crianças, principalmente as que frequentam a Educação Infantil, permanece por bastante tempo; e, muitas vezes, é somente nesse local que elas interagem em espaços estimulantes, desafiadores, pensados e organizados em contextos onde possuem contato com a natureza, de maneira tranquila e desacelerada.

Nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), destaca-se que:

[...] os espaços na educação infantil devem ser variados de forma a favorecer diferentes tipos de interação e que o professor tem o papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 8)

A oferta do brincar em espaços externos deve estar garantida no planejamento docente, buscando-se que esses espaços sejam diversificados, com variadas opções lúdicas mediadas ou de observação, sendo pensadas a partir da escuta sensível e do olhar atento do professor, para que sejam, além de interesse da criança, desafiadoras e potentes.

Contudo, para que realmente esse trabalho seja efetivo, ele deve ser previsto também na proposta pedagógica da escola, tornando-se uma iniciativa coletiva, e não só de um e/ou dois professores. Dessa forma, a criança terá mais oportunidades de ser protagonista de suas aprendizagens, pois terá vivências em espaços pensados para e com ela. Horn corrobora essa ideia quando relata que:

Entendemos a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende por meio de interação com o meio e com os outros parceiros. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo. (HORN, 2017, p. 24)

Percebemos que brincadeiras simples, mas de grande valia para o desenvolvimento integral das crianças, fazem-se cada dia mais necessárias nas propostas nas instituições escolares. Planejar atividades nos espaços externos, que envolvam principalmente elementos naturais, enriquece demais o fazer pedagógico. Além disso, a escola hoje tem papel fundamental em oportunizar essas experiências prazerosas às crianças, de modo que elas possam vivenciar, explorar, participar da construção desses espaços externos, sendo protagonistas em todo o processo.

Conclui-se, então, que a tríade que tem como base a organização dos espaços externos (principalmente os naturais), conjuntamente com o seu planejamento a partir da escuta sensível da criança pelo professor, bem como a oportunidade de interação – de forma que não seja o tempo (relógio) que determine a duração, e sim a fluidez das propostas –, contribuem significativamente para o pleno desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de Barros. **Desemparedamento da Infância** - a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

S U M Á R I O



ESTUDANTE 4.0:
no Ensino Superior

*Samantha Dias de Lima
Ricardo Elias D. Castilhos (Richard)
Louise Garcia Leal*

A *Educação 4.0* (ver verbete próprio) é uma nova forma de pensar e agir com relação a ensinar e a aprender diante das crescentes mudanças tecnológicas da contemporaneidade. Neste sentido, nos dispomos a escrever o verbete **Estudante 4.0**, que traz contribuições oriundas da pesquisa¹⁴ em desenvolvimento “*Educação 4.0 – A (re) invenção do ensino e da aprendizagem em tempos de pandemia: uma análise nos cursos superiores do IFRS Campus Farroupilha*”, vinculada ao Gpedeb/IFRS/CNPq, que busca identificar as estratégias pedagógicas mobilizadas por alunos e professores decorrentes do cenário de pandemia de Covid-19.

As práticas pedagógicas nos ambientes acadêmicos contemporâneos, em destaque as vivenciadas pela pandemia de Covid-19, fizeram com que os *estudantes 4.0* necessitassem dispor, ainda mais, de características como o desenvolvimento da criticidade, a autonomia e a flexibilidade para buscar e consolidar certos conhecimentos vinculados a seus cursos. Por isso, os processos podem se tornar mais eficientes, pois o estudante 4.0, ao mesmo tempo em que encontra na sala de aula, física, virtual ou híbrida (ver verbete *ensino híbrido*), um espaço para construção de conhecimentos, tem a maleabilidade de buscar, em outros espaços in/formais, repertório para a consolidação da sua aprendizagem.

Outra característica muito presente no *estudante 4.0* é o protagonismo em relação à sua aprendizagem, aspecto vinculado à condição de ser aluno (pois defendemos a perspectiva de que o ensino é o aspecto vinculado ao professor), que se dá ao reconhecer a potência que os estudantes possuem, em especial quando mediados pelo acompanhamento pedagógico dos professores e do uso de tecnologias digitais¹⁵ – conhecidas como *TICs*.

14 Pesquisa com fomento externo Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha (IFRS).

15 TICs é um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de ensino e aprendizagem.

O estudante 4.0 vivencia o processo de aprender por meio das tecnologias e das experimentações; necessita colaborar, criar, pesquisar, interagir e compartilhar tais iniciativas, as quais deverão fazer parte cada vez mais do processo da sua aprendizagem. Essa perspectiva de aprender fazendo e de o estudante ser-estar protagonista da sua aprendizagem pode ser vista em estratégias didáticas calçadas nas metodologias ativas¹⁶, tidas no contemporâneo como inovadoras. Cabe pontuar que a ideia de inovação na educação faz parte das discussões desde a última década do século XX, especialmente a partir do relatório de Delors para a Unesco, o qual apresenta os pilares do conhecimento – saber, fazer, ser e conviver –, publicado também na obra *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2003).

Aprender-fazendo através da experimentação, assim como pela realização de projetos (individuais e/ou coletivos) que permitam que o estudante produza e compartilhe os conhecimentos construídos, valorizando a criatividade e a interdisciplinaridade, proporcionam a criação de ambientes educacionais inovadores.

Desta forma, não advogamos que o formato *estudante 4.0* deva ser adotado universalmente em todos os modos de ser dos alunos, mas o reconhecemos como algo potente nos espaços acadêmicos, em destaque no Ensino Superior.

¹⁶ As metodologias ativas são modelos de ensino que visam a desenvolver a autonomia e a participação dos alunos de forma integral. Com isso, as práticas pedagógicas são beneficiadas, e todo o processo educativo é potencializado.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Samantha Dias de. **Projeto de Pesquisa Educação 4.0** - A (re)invenção do ensino e da aprendizagem em tempos de pandemia: Uma análise nos cursos superiores do IFRS Campus Farroupilha. Farroupilha: FAPERGS, 2021.



S U M Á R I O



Daniela de Campos

ESTUDOS DECOLONIAIS

A perspectiva dos estudos decoloniais emergiu a partir de um grupo de intelectuais que se dedicavam ao exame do contexto latino-americano. Como desdobramento de suas pesquisas, surgiu o grupo Modernidade/Colonialidade no final da década de 1990. Entre seus idealizadores, figuravam destacados pensadores do tema, como o peruano Aníbal Quijano e os argentinos Enrique Dussel e Walter Dignolo.

Estudos decoloniais partem do pressuposto de que a modernidade europeia e tudo aquilo que lhe é subjacente (capitalismo, racismo e eurocentrismo), ao tomarem contato com territórios e povos do continente americano (africano também), impõem toda uma estrutura política, econômica, social, cultural e epistemológica calcada nos valores eurocêntricos, desconsiderando quaisquer outros modos de vida e de pensar.

Importante ressaltar que os estudiosos/proponentes da decolonialidade não principiaram do zero para formular suas teses. Muitos deles pertenciam a grupos, na maioria vinculados as universidades estadunidenses, que partiam de perspectivas da subalternidade e/ou de estudos pós-coloniais, baseando-se em escritos precedentes como os de Edward Said, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Stuart Hall, entre outros.

Outro ponto a ser destacado sobre a perspectiva dos estudos decoloniais é o *locus de enunciação*, que, de acordo com Ramón Grosfoguel (2018), é “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (p. 408), o que se contrapõe à neutralidade reivindicada pela epistemologia e ciência ocidental (norte-americana e europeia). Esse autor também defende a existência de uma *pluriversalidade* de conhecimento, contrastando-a com a ideia de universalidade, pois o universal pressupõe um modelo (de conhecimento, cultura, sociedade) que pode ser transposto para toda e qualquer existência e realidade, dessa forma promovendo hierarquias, próprias do projeto da modernidade e da colonialidade.



SUMÁRIO

Colonialidade não é o mesmo que colonialismo, ainda que esses conceitos estejam imbricados. Segundo Aníbal Quijano,

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. (...) O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele... (QUIJANO, 2018, p. 74 NR/0).

Estudos decoloniais, além de uma base epistêmica e metodológica, compreendem uma *atitude decolonial*, uma postura política frente aos problemas advindos com o domínio colonial e com a colonialidade, ainda que estejamos falando no campo da produção de conhecimento. A perspectiva decolonial implica estudar *com* e *para* os sujeitos da pesquisa, não os situando como objetos, conforme a compreensão eurocêntrica derivada do pensamento cartesiano e do Iluminismo. Ainda, a atitude decolonial implica a ampliação das vozes legitimadas a falar em nome do que é científico, posto que pessoas que foram silenciadas, subalternizadas e racializadas pelo colonialismo e pela colonialidade (africanos indígenas, povos da diáspora) são agentes ativos na construção de discursos sobre a sociedade, a cultura, a política das sociedades a que fazem parte. É a pluriversalidade tomando o lugar da universalidade.

Por fim, ainda que não se tenha esgotado o tema, a decolonialidade não pode ser tomada por um conjunto teórico fechado. Decolonialidade é um *projeto em construção* e de caráter coletivo. Não é “um projeto de salvação individual”; não é “um evento passado, mas um projeto a ser feito”. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 50). É uma atitude, um giro (ou uma gira) que vislumbra, acima de tudo, a mudança social e a quebra de pensamentos hegemônicos que desconsideram conhecimentos e vivências que não sejam euro-branco-patriarcal-centrados.

REFERÊNCIAS

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs) **Epistemologias do Sul**. 2ª. Ed. Coimbra: Almedina, 2018, p. 405-439.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. (orgs) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 27-53.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs) **Epistemologias do Sul**. 2ª. Ed. Coimbra: Almedina, 2018, p. 73-116.



S U M Á R I O



Sandra de Oliveira

ÉTICA DO SABER-FAZER

A *ética do saber-fazer* é um conceito que emerge de uma pesquisa de tese, na área da Educação, sobre a constituição da docência no Programa Brasileiro de Iniciação à Docência – Pibid (OLIVEIRA, 2015). Identificada como uma característica da docência que o Pibid desenvolve frente aos desafios contemporâneos, faz parte dos modos de ser docente constituídos na seara de projeto vinculado ao Pibid e desenvolvido por uma universidade da região do Vale do Rio dos Sinos/RS.

A ética do saber-fazer contrapõe-se ao fazer como reprodução, dissociado da reflexão e do exercício do pensamento. Trata-se de uma ética que fundamenta o processo de tornar-se professor/a: uma ética do saber-fazer, do fazer bem feito, resultante de um esforço para desconstruir a dicotomia teoria e prática, presente não somente na fala dos sujeitos pesquisados, como também no âmbito da formação de professores no Brasil. Na ética do saber-fazer, não há saber sem ação (fazer) e nem ação sem saber. Está estreitamente ligada ao exercício do pensamento. Sennett (2013) mostra que fazer é pensar; são duas ações que, no trabalho com qualidade, devem ocorrer de forma inseparável e dinâmica, pois uma potencializa e mobiliza a outra (OLIVEIRA; FABRIS, 2021).

O conceito foi inspirado nos estudos de Sennett (2013), especialmente em sua obra *O Artífice*, quando analisa o trabalho do artesão. Essa ética, alicerçada na satisfação com o saber-fazer, está associada ao “fazer bem feito”, que implica a capacidade de as pessoas se governarem, de conduzirem suas condutas: um trabalho que provoca a reflexão; o pensar sobre o que se está a fazer e pode resultar em autocondução.

O *modus operandis* da docência contemporânea tem evidenciado, principalmente, uma fragilidade da ordem do “*como fazer*”. Importante ressaltar que o fazer docente ao qual me refiro “não implica num fazer prático, no sentido de uma aplicação apenas utilitária, mas sim um fazer como habilidade artesanal, ou ainda, um saber-fazer”. A prática docente (e seu planejamento) é entendida aqui como “uma artesanaria que exige: conheci-

mento disciplinar, conhecimento pedagógico e repertório cultural; por isso, é algo que vai sendo tecido na experiência cotidiana do professor”. (FABRIS; OLIVEIRA; LIMA, 2020, p. 4). Como diz Sennett, “toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau” (2008, p. 31).

É nessa intersecção de dimensões que se gesta uma artesanania, ou ainda, a ética do saber-fazer: um fazer docente produzido junto ao saber que opera na constituição coletiva de uma ética do saber-fazer, alicerçada em “um trabalho de artesanania, de um trabalho bem-feito que se desvie da gramática reprodutivista e performática, que circula intensamente na sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 2015, p. 178).

Difícil é problematizar as práticas para criar o novo; mais fácil é reproduzir o que já vem sendo feito e que é legitimado como algo que “funciona” e, por isso, deve continuar acontecendo (OLIVEIRA, 2015). Com base no conceito grego *Meraki*, a ética do saber-fazer exige (do sujeito docente) colocar parte de si (do seu modo de ser) no que está a fazer.

A “ética do saber-fazer” compromete-nos com um “jeito de ser e de fazer” singular, uma virtuosidade construída com muito estudo, mas que, ao ser acionada pela artesanania do planejamento do professor, imprime *personalidade à ação*. Essa ética vai além de um simples comprometimento com o trabalho docente; ela mobiliza um tipo de compromisso com uma docência autoral, criativa e inovadora.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. **A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do Saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental.** Trabalho Completo publicado nos Anais da XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020). ISSN: 2595-7945. Eixo Temático 10 - Ensino Fundamental. Agência Financiadora: Cnpq.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A pesquisa como prática de (de)formação nas escolas de educação básica: possibilidades para processos inclusivos e de engajamento social.** In: LOUREIRO, Carine Bueira Loureiro; LOPES, Maura Corcini (Org.). A pesquisa como prática (de)-formação nas escolas de Educação básica: possibilidades para processos inclusivos e de engajamento social. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SENNETT, Richard. **O Artífice.** Tradução de Clóvis Marques. 4. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.



S U M Á R I O

O verbete *experiência coformativa* (BAHIA; FABRIS, 2021) é entendido a partir do conceito de experiência, assumida como uma ação vivenciada por cada sujeito. Ela é perpassada por todo o ser que vive a experiência; portanto, é única e intransferível. A experiência é produzida a partir da relação ética com o outro, aquele que divide a intencionalidade formativa; por isso, experiência coformativa é aquela que é incorporada ao ser que vive a experiência, mas que é produzida pelas relações consigo mesmo e com outros que estão eticamente comprometidos com a formação desse sujeito da experiência; esse outro pode ser o colega professor, o futuro professor, o professor da universidade e ou de outras escolas; enfim, todos que partilham as práticas formativas e são por elas envolvidos nessa experiência coformativa. Por isso, a entendemos como um modo de trabalho colaborativo, participativo e ético, na formação inicial e continuada de professores. Essa atitude e esse comprometimento com o outro, que se entrelaçam e se comprometem na formação de si e do outro, é o que estamos definindo como *experiência coformativa*.

A partir de nossos estudos (BAHIA, 2017; BAHIA; FABRIS, 2021 e FABRIS, 2021), temos pensado a possibilidade de uma experiência que “[...] envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa, aqui, referindo-se aos profissionais da Educação que desejam partilhar e receber conhecimentos pedagógicos, conhecimentos teórico-práticos que são inseparáveis da ação pedagógica” (BAHIA; FABRIS, 2021, p. 10). A experiência coformativa pode ser o mote para desenvolver um trabalho coletivo e ético dentro das escolas e da universidade. Essa experiência tem por base a coformação, que se constitui em uma ação compartilhada de formação entre universidade e escola ou entre sujeitos envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes instituições de formação. “[...] Coformação porque é uma operação que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que são responsáveis por ela, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe”. (BAHIA, 2017, f. 81).

S U M Á R I O

Além disso, a experiência coformativa envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa, aqui referindo-se aos profissionais da Educação que desejam partilhar e receber conhecimentos pedagógicos, conhecimentos teórico-práticos que são inseparáveis da ação pedagógica, na constituição e profissionalização do trabalho docente.

Nesse sentido, a escola poderá mobilizar-se como coletivo se houver uma iniciativa, tanto da gestão escolar quanto dos professores, direcionada à profissionalização do trabalho docente, para que se compreendam as responsabilidades éticas que essa profissão demanda. São possibilidades para construir uma experiência coformativa, em que professores com mais expertise na carreira docente partilham conhecimentos, saberes, métodos e técnicas com professores iniciantes ou futuros professores. Cada um tem o que dar e receber; todos entram em formação, vivem a experiência e se comprometem com a sua formação e a do outro.

Independentemente de anos de experiência, todos estão em permanente formação, iniciantes ou experientes; mas a inserção na profissão pode ser o momento com mais desafios – por isso, a necessidade desse pertencimento a uma comunidade formativa e da ética que nos compromete a partilhar com o outro: uma ética da partilha (BAHIA, 2017).

Defendemos que os movimentos coletivos potencializam as relações entre universidade e escola, e entre professores iniciantes e professores experientes. Essas relações podem qualificar a formação inicial e continuada, juntamente com programas que incentivem essas práticas. Esperamos, ainda, que cada professor assuma sua profissão como um trabalho que precisa do outro e que se abra para viver as experiências coformativas.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante**: implicações da iniciação à docência. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn; A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura** – Ulbra, v. 23, n. 53 (2021). ISSN: 2358-0801. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FABRIS, Elí T. Henn. **A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de tempos de Covid-19**. [Projeto de Pesquisa]. 2021.



S U M Á R I O

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia
Elí Terezinha Henn Fabrís

GRUPOS DE SENTIDO

Grupos de sentido são um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, que emergem dos dados provenientes de questionários, entrevistas, narrativas, documentos e outras ferramentas ou instrumentos utilizados para produção dos dados. Após essa produção, o material é recolhido e, a partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise, ele é escrutinado e ganha uma nova organização. É nesse momento que utilizamos a denominação de grupos de sentido para o material organizado em grupos com sentidos semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes. Portanto, grupos de sentido são o resultado desses movimentos.

Reforçamos que a construção de grupos de sentido como forma de organizar o material pode ser utilizada em diferentes perspectivas e concepções de pesquisa, uma vez que o objetivo é reunir nesses grupos as recorrências do material que respondam às perguntas e, também, marcar os silenciamentos e outras caracterizações que a pesquisa indicar.

Em nossas pesquisas, como, por exemplo, em Fabris (2008 a 2020) e Bahia (2017 a 2020), temos utilizado grupos de sentido para explorar os materiais por meio de uma perspectiva *hipercrítica* (VEIGA-NETO, 1996). Nessa forma de ver e compreender o mundo, o único *a priori* considerado é o histórico; e, assumindo-se a radicalidade da crítica como hiper-crítica, colocam-se todos os discursos e as verdades sob suspeição. Nesse entendimento, os diferentes materiais de pesquisa são colocados sob suspeita, de modo que são analisados os discursos autorizados e/ou interditados em uma certa época, o que Foucault (1970) nomeia de *ordem do discurso*.

Mesmo se a pesquisa for, por exemplo, uma análise de conteúdo ou qualquer outra abordagem em que o material empírico possa ser desta forma organizado, também podemos usar esse “andaime” para chegar aos significados que mais ou menos engendram-se no estudo. Portanto, os grupos de sentido podem funcionar como suporte para várias pesquisas que usam os significados que emergem do material. Por “andaime”, estamos entendendo essa tecnologia usada nas

construções, mas que, logo depois, desaparece, e no seu lugar surge a construção. De forma análoga, também, depois das diferentes organizações do material, emergem os grupos de sentido que assumem o lugar das muitas formas anteriores, dos grupos que são reagrupados e/ou excluídos, visibilizando aqueles enunciados e/ou grupos que organizam o material para as análises serem realizadas. Neste momento, começa outro desafio, o de como analisar os grupos de sentido, considerada outra etapa da pesquisa.

As pesquisas que realizamos têm se constituído, em sua maioria, a partir das narrativas de professores de escolas públicas. Esses materiais são, primeiramente, produzidos por questionários ou entrevistas e, posteriormente, são agrupados em tabelas para serem lidos e analisados a partir das perguntas investigativas da pesquisa. Após a primeira leitura, as recorrências são marcadas com diferentes cores que, depois, são reorganizadas em quadros, por grupos de sentido. Esses grupos são constituídos também por meio de uma lente analítica e de um referencial teórico. Constituímos esses grupos a partir das perguntas de pesquisa, do referencial e do tipo de material empírico produzido e analisado.

Por fim, grupos de sentido são resultantes da forma de explorar, escrutinar e organizar os materiais da pesquisa, que poderá produzir enunciados ou títulos de capítulos e subcapítulos, podendo assumir, também, outras formas e outros nomes, pois isso dependerá do referencial escolhido e da engenharia criada por cada pesquisador para essa parte tão importante e criativa da pesquisa, que é possibilitada pelas análises.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **As tramas do currículo e o desempenho escolar: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental**. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq/Unisinos (01/02/2008 a 31/01/2010).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970).

VEIGA-NETO, A. **A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-17. 1996.



S U M Á R I O



Daiane Scopel Boff

INDISSOCIABILIDADE TEORIA-PRÁTICA

Expressão que evoca, a partir de uma mesma materialidade, a coexistência entre o que é significado como teoria e o que é significado como prática, sendo teoria e prática tomadas como dimensões do conhecimento. Inscreve-se em uma perspectiva não dicotômica que pressupõe a não hierarquização e o afastamento de uma perspectiva universal e essencialista de teoria e prática, que tende a posicionar, desde sempre e para todo o sempre, os significados dessas dimensões que são privilegiados na cultura; o sensível e o mundo das ideias e, portanto, a dicotomia.

Tomar teoria e prática como dimensões aponta para a compreensão de que, embora os usos associados a elas não sejam os mesmos – uma vez que uns se inscrevem mais na ordem do pensamento (teoria) e outros mais na ordem da ação (prática), essas duas dimensões constituem, indissociavelmente, a materialidade do mundo e, especialmente, neste verbete, os diferentes conhecimentos que integram a docência e a formação.

Na indissociabilidade teoria-prática, estão inscritos os significados ostensivos dessas duas dimensões, entendidos como os seus usos na linguagem: a teoria, com sua coleção de proposições encadeadas, organizadas e estruturadas; e a prática, com suas formas de ação, que explicam, descrevem e modelam situações de algum cotidiano.

Em termos epistemológicos, a indissociabilidade teoria-prática desprende-se de pensamentos inscritos no arco platônico e na doutrina dos dois mundos, que emergem da tradição pedagógica dicotômica que lê a realidade em dois mundos, um inteligível, no qual o conhecimento seguro inscreve-se, e nele as certezas; e outro mundo sensível, em que imperam as opiniões (crenças, ilusões) e, por consequência, as incertezas. Mais especificamente,

[...] sob o abrigo do arco platônico, tudo o que concerne aos fatos e feitos no mundo sensível diria respeito às práticas, enquanto que tudo o que concerne ao que se pensa verdadeiramente e se diz verdadeiramente (sobre tais práticas) diria respeito à teoria – ou, talvez melhor: seria resultado da boa e correta aplicação da teoria (VEIGA-NETO, 2015, p. 126).

S U M Á R I O

Essa perspectiva dicotômica que separa, em espaços e tempos distintos, fatos e feitos, ações e pensamentos, e tantos outros binômios, impõe um distanciamento que reduz e extenua as possíveis compreensões acerca das especificidades do conhecimento. Na contramão disso, a indissociabilidade teoria-prática considera essas dimensões como duas partes de um mesmo processo ou, então, como duas faces de uma mesma moeda (BOFF, 2020), incorporando significados mais amplos e robustos aos conhecimentos e à vida. Isso porque “[...] não há prática – ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal – sem uma teoria no ‘interior’ da qual ela, a prática, faça sentido” (VEIGA-NETO, 2011, p. 20).

Tal compreensão assume, ainda, que “ver os diferentes conhecimentos como constituídos pelas duas dimensões, teórica e prática, pode produzir efeitos de verdade mais equilibrados para cada dimensão, que operem de forma não dicotômica nas docências” (BOFF, 2021). Na perspectiva da indissociabilidade, não existe a face da teoria sem a face da prática, uma vez que toda teoria traz inscrita em si uma prática, e vice-versa. Essa compreensão enriquece o ensino de qualquer conhecimento, integrando à dimensão em foco o significado da outra dimensão que o integra, mesmo em espaços já consagrados como sendo da ‘prática’ ou da ‘teoria’. Isso porque a divisão entre essas duas dimensões é uma invenção; não existe como totalidade: o que existe é o conhecimento em toda a sua complexidade e potência. Assim sendo, teoria e prática coexistem de modo que, mesmo quando uma dimensão parece estar esmaecida, ela potencializa e constitui a outra. Esse entendimento desconstrói a ideia dicotômica de que algum conhecimento é somente teórico ou somente prático e traz, a todas as áreas do conhecimento e, em especial, para a formação de professores, ganhos significativos quando exercido.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BOFF, **O espectro da teoria-prática na docência em Matemática**: uma lente para pensar a formação de professores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/c6b165_d720538d Acesso em: 08 dez. 2021.

BOFF, Daiane Scopel. *In*: LIMA, Samantha Dias de. **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 77-83. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/cartas-professor> Acesso em: 10 dez. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./ jun. 2015.

SUMÁRIO



Samantha Dias de Lima

INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS

De acordo com Ariès (1981), até por volta do século XII, a Arte, ou mesmo a História, não representavam a infância, o que significava que a criança não ocupava um espaço social e, portanto, era invisibilizada. Alguns sinais de sentimento com relação à infância tornaram-se mais expressivos somente a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

A partir do século XVII se inventam espaços específicos destinados à sua educação. Espaços e tempos de infâncias aos quais as crianças de diferentes idades se relacionam e organizam de modo diferente os seus cotidianos. No entanto, as mudanças econômicas, sociais, familiares e eletrônicas, associadas ao acesso das crianças às informações a que estão expostas no mundo globalizado, vêm mostrando novos modos de ser infantil (DORNELLES, 2005, p. 72).

É fato que as infâncias, não (apenas) como etapa do desenvolvimento humano, mas como *modus operandi* de significação e representação social, são algo muito recente. No Brasil, podemos dizer que os estudos acerca das **infâncias contemporâneas** são também algo relativamente recente, ganhando destaque desde meados de 1980, mais precisamente com a promulgação da Constituição Federal (1988), a qual reconhece a criança como cidadã desde o seu nascimento; logo, os seus modos de vida passam a ser acompanhados pelo Estado. Na década seguinte, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), reafirmando o discurso de proteção à criança e à sua infância. Não obstante, esse reconhecimento social e político foi concretizado fortemente pela preocupação com a segurança pública da sociedade, pois as infâncias abandonadas e desassistidas representavam um risco iminente.

Estudar as infâncias na sua multiplicidade, entendendo que são muitas e que, ao mesmo tempo, são únicas em cada contexto, não significa enxergá-las isoladamente e apartadas do seu contexto territorial, social, geográfico, cultural, político etc.; mas de perceber que existem múltiplas infâncias enquanto fenômeno social engendrado às sociedades contemporâneas.

Para Agamben (2009), viver na contemporaneidade é um desafio, e os contemporâneos [residentes deste tempo] são raros, justamente por uma questão de coragem, por não permanecerem apenas olhando para

as sombras da sua época. Neste sentido, o autor nos ensina que, para entendermos esse período temporal/social da Contemporaneidade, é preciso que enxerguemos para além das informações que estão explícitas e/ou enraizadas sobre algo – nesta situação, é preciso que nos questionemos constantemente sobre o que sabemos, ou melhor, o que pensamos que sabemos sobre as infâncias contemporâneas.

Apesar de termos muitos paradigmas pré-construídos sobre as infâncias, geralmente associados à ideia de inocência, pureza, inabilidades/imaturidade, fragilidade, vitimação, “paparicação”, entre outros que estão permeados ao que culturalmente associamos, romper esses conceitos institucionalizados é um processo gradativo, e necessário, que vem sendo gestado no Contemporâneo.

Deste modo, o status das infâncias contemporâneas é também atribuído pelo viés cultural, repercutindo também nas políticas públicas, na cultura e na história de cada sociedade. É possível que as infâncias adquiram, em muitas sociedades, um status semelhante, apesar das particularidades culturais de cada contexto, ou o inverso. Nesta perspectiva, “uma vez que se percebe a infância como algo culturalmente construído, abrem-se campos de estudo inteiramente novos aos pesquisadores e se torna mais fácil elaborar uma crítica radical do pensamento sobre as crianças em sua sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 24). Este modo de pensar nos convoca a uma profunda reflexão do que representam as *infâncias contemporâneas* na nossa sociedade e, principalmente, para nós.

Nesse âmbito, não existe uniformização de conceitos, porque pensar as infâncias contemporâneas está para além da normatividade e do disciplinamento. É fundamental a existência de outras visões e outras vozes sobre o que podemos hoje identificar como as infâncias contemporâneas, as infâncias de um tempo fluido, sem pretensões de verdades e/ou legados. E pensar deste modo não se configura em desordem ou mesmo caos conceitual; pelo contrário, é reflexo da complexidade e multidimensionalidade que este ‘verbete’ mobiliza.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó-SC: Argos, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

DONELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação inicial em pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 203 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128896>

S U M Á R I O



Antônia R. G. Neves

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A inovação é um tema recorrente na atualidade e está presente em discussões de diferentes áreas da sociedade. O conceito de inovação tem esse poder de ser usado para convencer de que o que está por vir é melhor do que o que se tem, é novo, diferente e, por isso, bom *a priori*. Além disso, pode-se perceber que tudo que é nomeado como inovador diz respeito a algo que ainda não foi feito, ou que está sendo feito de maneira diferente da habitual. A educação, por sua vez, não está separada da sociedade; ao contrário, constitui a sociedade e é por ela constituída. Deste modo, com a ampliação dos discursos sobre inovação na sociedade, observa-se também um aumento desse mesmo discurso na área da educação. Mas afinal, sobre o que se está falando quando o assunto é **inovação na educação?**

Através de uma ampla pesquisa com escolas consideradas inovadoras, que contou também com uma ampla revisão de literatura sobre o tema (NEVES, 2020), foi possível mapear quatro principais usos para o conceito de inovação na educação.

O primeiro uso se refere à utilização de novas ferramentas para a facilitação do ensino e da aprendizagem, sendo citados o uso de computadores, softwares, celulares, entre outros. Certamente, a utilização de ferramentas, digitais ou não, é muito importante e relevante na educação; mas, ao acionarmos esse uso para o conceito de inovação, é importante compreendermos se estão havendo mudanças reais e significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Quando não houver mudança significativa na forma de ensinar ou de aprender, a reflexão sobre o uso do conceito de inovação se torna urgente.

O segundo uso se refere à utilização de metodologias específicas de ensino e aprendizagem. Atualmente, muito se tem falado sobre novas metodologias e, principalmente, sobre metodologias ativas na educação (BACHICH, MORAN, 2018), que pressupõem que o aluno deve estar ativo no processo de ensino e aprendizagem para aprender melhor. Esse uso diz respeito a uma mudança muito significativa na relação pedagógica, considerando que os lugares de saber de professor e aluno estabelecidos socialmente podem ser cambiáveis e ajustáveis, de acordo com a intencionalidade pedagógica. Quando se fala do conceito de inovação na

educação se referindo a essas metodologias, necessita-se perceber se o que está sendo modificado é a maneira de compreender todo o processo de ensino e aprendizagem, ou se apenas se está modificando o modo de “dar” a aula, sem que nenhuma das bases epistemológicas da educação moderna (NEVES, 2020) sejam sequer questionadas.

O terceiro uso do conceito de inovação mapeado diz respeito à comunidade na qual a mudança está inserida. Na literatura científica sobre o tema, há um amplo uso do conceito no sentido de apresentar uma prática já realizada em outros lugares, mas que é nova para determinada comunidade específica, gerando mudanças locais e contextualizadas. Esse uso transcende a ideia de que a inovação se refere apenas a algo que nunca foi feito antes. Quando falamos de inovação na educação, fica claro que o contexto importa tanto quanto a mudança em si.

Já a inovação pedagógica, o último uso mapeado, diz respeito a um tipo de mudança mais radical¹⁷, que ultrapassa a camada superficial das práticas pedagógicas e modifica as bases epistemológicas com que os sujeitos educacionais desenvolvem os processos de ensinar e aprender. A inovação pedagógica pode abarcar a utilização de novas ferramentas, a utilização de novas metodologias e, principalmente, novas práticas para determinada comunidade; mas o que a inovação pedagógica necessariamente acrescenta a cada uma delas é esse componente de modificação epistemológica. Quando falar de inovação na educação significa falar nessa inovação pedagógica, podemos observar algo como uma “virada de chave”, ressignificando e complexificando os lugares de professor, estudante, conhecimento e maneira de ensinar e aprender.

Para finalizar, pensemos que o conceito de inovação na educação é muito significativo, importante e determinante para o futuro da área; porém isso faz com que devamos olhar criticamente para ele, para não cairmos na armadilha do inovismo, de modo que possamos tornar de fato a educação inovadora.

17 Radical no sentido de ir à raiz, de acordo com o dicionário Houaiss (2009).

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORÁN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

HOUAISS, **Antônio**. **Houaiss Eletrônico 3.0**. São Paulo: Objetiva. 2009.

NEVES, Antônia. **Práticas pedagógicas contemporâneas**: uma análise da série Destino: Educação – Escolas Inovadoras. 207 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020.

S U M Á R I O



*Lucilene Bender de Sousa
Minéia Frezza*

LEITURA COMPARTILHADA

Há diversos possíveis significados para o termo leitura compartilhada, dependendo da área em que é utilizado. Podemos entendê-lo, de forma mais abrangente, como sendo qualquer leitura, em voz alta ou em silêncio, em grupo ou individualmente, dialogada ao longo do texto ou *a posteriori*. O fim último da leitura compartilhada é construir em conjunto e partilhar os sentidos do texto, independentemente da forma como é realizada, seja para aprender com o texto ou para vivenciar uma experiência de fruição, a depender do gênero textual e do objetivo do leitor.

Em sentido mais restrito, a leitura compartilhada é definida como a leitura, normalmente de um livro literário infantil, feita para a criança por um adulto proficiente como pai, mãe ou professor. Isso permite que a criança tenha acesso a um mundo antes inalcançável, o mundo dos livros e da escrita. Assim, abre a ela novos horizontes para compreender o mundo e os artefatos culturais que utilizamos para interagir de forma ativa em sociedade.

No âmbito da literatura, a leitura compartilhada é entendida no seu aspecto social e afetivo. Segundo Frier, Corrêa e De Castro (2006, p. 329), “a leitura é, antes de tudo, uma história de amor, uma história de prazer e de interesse compartilhado em torno de um objeto cultural: o livro”. Os autores explicam que, por meio das experiências que a criança tem com a leitura e o livro na família, ela vai aprendendo os valores socialmente construídos para esse ato, a leitura, e esse objeto, o livro; além de suas práticas, usos e funções. Por conseguinte, o ato de compartilhar a leitura de um livro com uma criança propicia que ela inicie a sua formação enquanto leitor, antes mesmo de estar alfabetizada.

No âmbito de áreas como linguística e psicolinguística, a leitura compartilhada é entendida principalmente em seus aspectos discursivo, cognitivo e interacional. Ao realizar a leitura colaborativa, mobilizam-se conhecimentos discursivos, linguísticos, culturais, sociais etc.; e, como em toda experiência de troca cultural, essa interação propicia novos aprendizados e a ampliação dos conhecimentos em todas essas esferas. Nesses



SUMÁRIO

estudos, evidencia-se principalmente como a leitura compartilhada contribui para a aquisição dos aspectos próprios da modalidade escrita da língua, como estruturas sintáticas complexas, para a ampliação de vocabulário e para o desenvolvimento da leitura e sua compreensão, contribuindo, assim, para o letramento emergente.

A leitura compartilhada também pode ser utilizada como metodologia de ensino, como uma atividade de aprendizado colaborativa. Conforme Parks (2000), no ambiente escolar, esse processo tem dois objetivos principais: propiciar uma experiência prazerosa e apresentar os livros às crianças de forma a despertar nelas a vontade de aprender a ler com autonomia; e ensiná-las de forma explícita a como se tornar um leitor, a partir da mediação do uso de habilidades e estratégias que as auxiliarão a compreender o que leem com autonomia.

De modo a facilitar a mediação, Menotti, Domeniconi e Costa (2020) listam algumas estratégias interacionais que ativam o engajamento durante uma leitura compartilhada: 1) estratégias evocativas de respostas, tais como questões iniciadas por *por que*, *quando*, *quem* e *onde*; 2) perguntas para instigar a criança a conectar aspectos da estória com a sua experiência; 3) devolutivas relacionadas às verbalizações das crianças, tais como repetição e/ou expansão das suas respostas.

A leitura compartilhada na escola ocorre de forma diferente do que na família. Enquanto, no ambiente familiar, o foco recai sobre o momento de atenção conjunta em direção ao livro e na experiência lúdica e afetiva proporcionada pela experiência de leitura (FLORES; GABRIEL, 2017), no ambiente escolar, há um maior direcionamento às aprendizagens que podem ser proporcionadas por meio dessa atividade lúdica e interativa com os livros, a partir dos objetivos pedagógicos previamente definidos.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

FLÔRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela (org.). **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura**: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

FRIER, Cathy; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; DE CASTRO, Rosana Lourdes. Leituras dialogadas: alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura compartilhada. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 327-359, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p327-359>

MENOTTI, Ana Rubia Saes; DOMENICONI, Camila; COSTA, Aline Roberta Aceituno da. Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada. **CoDAS**, v. 32, n. 1, p. 1-7, 2019. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018294>

PARKES, Brenda. **Read it again!**: revisiting shared reading. Portland, Me.: Stenhouse Publishers, 2000.

S U M Á R I O



Marília Forgearini Nunes

LEITURA DE LITERATURA INFANTIL

Leitura: ação processual e complexa. **Literatura infantil:** textualidade aberta à produção de sentidos que ampliam horizontes para a compreensão sobre o mundo e suas relações. **Leitura de literatura infantil:** experiência de desenvolvimento de empatia com o mundo e com as relações que o habitam por meio das linguagens verbal, visual e gráfica.

A definição de **leitura de literatura infantil** passa por entender não só como essa experiência acontece, mas também quem a realiza para que seja significativa e transcenda novas experiências: texto-autor, leitor. O que é ler? Quem lê? O que é lido? Todas essas perguntas estão implicadas nessa definição.

Ler é experiência processual que entrelaça ações, não se encerrando em si, pois o seu desenvolvimento possibilita o desdobramento e a reverberação em experiências subsequentes. Ações psicológicas e cognitivas, conhecimentos sociais, narrativo, lógico, linguístico, estético, modos de ser e interagir social e individualmente: tudo isso está implicado na realização da leitura. Tal realização decorre de aprendizagens. O verbo ler entrelaça-se ao aprender para que se realize, visto que a leitura é aprendida graças à plasticidade cerebral (WOLF, 2007) e depende de mediação.

Tornar-se leitor, além do conhecimento do sistema que possibilita a textualização em seus diferentes planos (fônico, morfológico, sintático, semântico, pragmático...), implica também o desenvolvimento de estratégias para a compreensão e produção de sentidos. Isso demonstra a processualidade da leitura, que precisa ser considerada para que não se perca de vista que, mesmo que ela principie como um fazer mecânico de (re)conhecimento diante do sistema de significação (verbal e visual), envolvendo também o entendimento das possibilidades de organização gráfica e de significação das linguagens, o objetivo almejado é a consciência sensível do leitor à significação para a qual o texto convida e que a leitura possibilita aceitar.

A leitura efetiva, isto é, aquela que resulta em significação, e a leitura eficiente, i.e., a que utiliza o menor esforço e energia para ler (GOODMAN, 1987) decorrem da processualidade da aprendizagem à medida que se interage com diferentes textualidades. Isso significa dizer que a leitura efetiva e eficiente distingue-se a depender do que é lido, pois ler não é verbo intransitivo (SOARES, 2005). Ler exige um objeto a ser lido cujas características textuais (linguísticas, verbal-visual e gráficas) interferem no modo de realização da leitura.

A leitura da literatura infantil torna-se eficiente e efetiva ao ser mediada, considerando que essa textualidade amplia horizontes e convoca a sensibilidade do leitor, oportunizando, por meio da fantasia e da imaginação, a aventura individual da significação sobre o mundo e sobre suas relações. Ler literatura, além de ser direito na constituição humana (CANDIDO, 2011), carece de mediação que aproxime o leitor do texto, permitindo ocupar o espaço da significação que se abre na tessitura do texto (CADEMARTORI, 2009) verbal e visual que caracteriza e aproxima o leitor da literatura infantil.

Leitura de literatura infantil na infância é experiência de interação tanto por meio da linguagem oral, quando se ouve a leitura, quanto por meio da linguagem escrita, quando se é capaz de decodificar e de produzir sentidos a partir do sistema de escrita alfabética, ou quando se vê com olhos sensíveis as imagens. Essa experiência, quando vivida de maneira sensível, conforme o convite feito pelo texto, prolonga-se nas experiências que a sucedem (DEWEY, 1976), sendo oportunidade de criação e imaginação (VIGOTSKI, 2018), dissociando o (re)conhecido, (re)compondo novos modos de ser, agir e conhecer o mundo.

S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CANDIDO, A. Direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Orgs.).

Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

SOARES, M. Ler verbo transitivo. *In*: PAIVA, A. *et al.* (org.). **Leituras literárias**: discurso transitivo. Belo Horizonte: CEALÉ; Autêntica, 2005. p. 29-34.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WOLF, M. **Proust and the squid**: the story and science of the reading brain. New York: Harper Collins, 2007

SUMÁRIO



Denis William Gripa

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO:

entre o fenômeno
humano e o processo
ensino-aprendizagem

A ludicidade como fenômeno humano é estudada por inúmeros autores de diversas áreas do conhecimento. Na Educação, destacam-se a Educação Física e a Pedagogia como espaços em que o lúdico é mais estudado e pesquisado, pelas especificidades destes dois campos de saberes e práticas. Porém, é importante compreendermos a ludicidade não apenas como fenômeno educacional, mas principalmente como um fenômeno da realidade social humana.

Luckesi (1998) nos chama a atenção para a ludicidade como um fenômeno que propicia a plenitude da experiência. Em suas análises, o autor advoga por olharmos o lúdico de um ponto de vista intrínseco e integral, uma experiência interna do sujeito que a vivencia, e que resulta em uma série de efeitos advindos dessa experiência. A partir da vivência lúdica, o sujeito passa a experienciar a sua inteireza, pois toda a sua energia vital está concentrada na vivência lúdica daquele momento; há uma entrega total do ser humano naquela ação.

A partir disto, podemos inferir que há ludicidade não apenas nas atividades da criança, mas também nas praticadas por jovens e adultos. Claro que, com o desenvolvimento humano nas diferentes fases da vida, as experiências lúdicas vão se dando por bases diferentes, mas, mesmo assim, não deixam de ser experiências lúdicas. Se pensarmos que ir a festas, fazer uma viagem, sair para dançar, e outras atividades possíveis da vida adulta podem ser vivenciadas de forma integral e plena, podemos afirmar que há ludicidade envolvida nestas práticas.

Ao pensarmos nas características histórico-culturais, temos em Hui-zinga (2000) elementos para vislumbrarmos o lúdico enquanto fenômeno inerente à vida humana. Para o autor, o lúdico tem um caráter livre e desinteressado, e se constitui como uma das principais características da espécie humana, estando presente nas mais diferentes esferas da vida social. Inclusive, o lúdico ultrapassa a dimensão humana, por ser um fato mais antigo que a cultura, que pressupõe sempre a sociedade humana. Há ludicidade nas atividades dos demais seres vivos, fato este que podemos constatar, por exemplo, ao observar nossos animais domésticos.



SUMÁRIO

Compreender a ludicidade enquanto fenômeno social e humano é fundamental para analisarmos os seus atravessamentos no processo ensino-aprendizagem. É comum ouvirmos falar, na Educação, em especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre o lúdico e a ludicidade, sobre a utilização de jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas; mas será que de fato compreende-se a significação deste conceito e sua aplicabilidade no campo prático da Educação?

Sem a intenção de esgotar o tema ou apresentar uma síntese totalizante sobre o mesmo, lanço mão das palavras de Marcassa (2014, p. 432), ao afirmar que há certo consenso na literatura quanto ao fato de que a ludicidade está vinculada “[...] a práticas e ações que realizam a condição humana, permitindo ao homem enriquecer a sua existência e se comunicar com a realidade de uma forma mais intensa, na medida em que a fruição criadora e o desfrute da cultura são valorizados”. Assim sendo, o lúdico está relacionado ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira na infância, e a seus usos possíveis na Educação, mas também está relacionado a características da vida humana em geral, como o prazer, a criatividade, a espontaneidade e a imaginação. O lúdico é, portanto, a “[...] expressão da relação humana com a experiência cultural vivida” (IBIDEM, p. 434).

Faço uso das reflexões propostas por Brougère (2003) ao propor uma analogia que me parece pertinente. Não se trata de conceituarmos o que é a ludicidade ou descrevermos como deve ser uma prática lúdica na Educação, mas sim de compreendermos em quais estratégias este termo é utilizado e como a Educação pode utilizá-lo para refletir e transformar suas práticas. Se lançarmos um olhar crítico e ao mesmo tempo sensível para a ludicidade como fenômeno social humano, nos colocarmos em movimento para compreender sua complexidade e problematizarmos nossa ação docente, podemos vislumbrar a constituição de práticas lúdicas na Educação.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. *In*: PASSOS, Elizete Silva (Org.) **Cadernos de Pesquisa NUFIHE – Núcleo de Filosofia e História da Educação**. Salvador, 1998, p. 09-25.

MARCASSA, Luciana. Lúdico. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Ijuí, 2014, p. 430-434.

SUMÁRIO



*Elí Terezinha Henn Fabris
Samantha Dias de Lima*

PESQUISA (DE)FORMAÇÃO

Escrever este verbete é uma oportunidade de sistematizar uma forma de fazer pesquisa que tem sido mobilizada por nós (FABRIS, 2018; LIMA, 2021) e pelos nossos grupos de pesquisa¹⁸. Esse modo de compreender e fazer pesquisa junto com o professor e com a escola é parte da potência desta ferramenta teórico-metodológica.

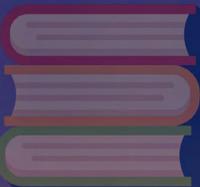
Assumimos a pesquisa (de)formação como um modo de pesquisa/metodologia, isto é, tanto uma concepção de pesquisa como uma metodologia, em que a própria ação de pesquisa funciona como formação dos participantes daquele processo investigativo. É um tipo de pesquisa que, em todos os seus momentos, pretende ser formativa, participativa e colaborativa.

Para o processo formativo, a crítica entendida como hipercrítica constitui-se o instrumento que potencializará o processo de desconstrução das verdades que a pesquisa já levantou. Usamos esse conceito de crítica a partir dos estudos de Michel Foucault e conforme denominação de Alfredo Veiga-Neto (1996).

A compreensão da pesquisa e da metodologia foi se delineando a partir de investigações, realizadas inicialmente pela primeira autora, as quais oportunizaram diversas experiências, mostrando tanto uma forma de produção de dados como uma forma de fazer pesquisa. Propositamente, marcamos o conceito como (de)formação para chamar atenção a essa tensão no conceito de formação, que envolve condução das condutas, mas que, nesse sentido, busca rachar os conceitos, abrir as portas para pensar diferente, para “desenformar” e para “deformar”.

Continuando a garimpar os múltiplos sentidos que se poderia atribuir para o conceito “(de)formação”, também poderíamos entendê-lo como uma má formação; mas, justamente, por acolhermos os saberes “infames”, aqueles que nunca tiveram chance de ser considerados, fazemos nossa aposta neste conceito de (de)formação pela pesquisa, que

18 **GIPEDI** (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças – Unisinos/CNPq) e **GPEDEB** (Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica – IFRS/CNPq).



SUMÁRIO



assumimos junto aos professores das escolas. Portanto, esse conceito teórico-metodológico precisa de ferramentas e instrumentos que auxiliem no processo da crítica radical na produção de dados e na formação.

A pesquisa tem ocorrido em duas etapas. No primeiro momento, temos a *produção dos dados escritos*, produzidos por meio de entrevistas; de questionários, que alcançam um público maior; e também de documentos já existentes no contexto da sala de aula, da escola ou da instituição que foi/será analisada. Trata-se de instrumentos produzidos com os sujeitos da pesquisa. Optamos pelo uso de questionário no modo online, com o recurso do Google Forms. Os instrumentos são sempre testados antes de serem disponibilizados aos sujeitos da pesquisa.

No segundo momento, ocorrem os **Grupos (de)Formação**, que possuem características próximas das de grupos de discussão, mas que foram denominados dessa forma intencionalmente pelo seu explícito objetivo, que é promover formação concomitante com a pesquisa e com o sentido de interpelar o sujeito participante, para que possa produzir a sua voz, a sua resposta, o seu posicionamento. Na primeira etapa do grupo (de)formação, quem discute os dados são os sujeitos da pesquisa (é realizada a gravação dos dados); na segunda etapa do encontro, ocorre formalmente o que denominamos de processo formativo como (de)formação. Só nesse momento, os pesquisadores realizam intervenções de abordagem formativa, buscando analisar os dados apresentados com possibilidades de formação dos sujeitos e levando pesquisas e referencial a serem aprofundados pelo grupo. Nessa pesquisa/metodologia, entende-se que os sujeitos participantes são pessoas que possuem conhecimentos e saberes importantes para compartilhar; os professores de escola possuem expertises, saberes que muitas vezes não sabem explicar; não conseguem registrar e defender as teorizações que os constituem; mas são práticas carregadas de um saber-fazer que é produtivo para compor a formação de professores e futuros professores.

É uma pesquisa que tanto pode ocorrer de forma presencial como online, e que tem sido muito significativa nos nossos modos de fazer pesquisa nestes tempos pandêmicos de Covid-19.

REFERÊNCIAS

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

LIMA, Samantha Dias de. **Cartas ao professor Iniciante** (Org.). São Paulo: Pimenta Cultura, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS. Tese de Doutorado, 1996.

S U M Á R I O



*Elí Terezinha Henn Fabris
Samantha Dias de Lima
Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia*

PROFESSOR INICIANTE

Esse verbete nos chega como uma oportunidade de registrar, de modo sistematizado, um conceito que tem sido mobilizado em algumas das nossas pesquisas (BAHIA, 2020; FABRIS, 2018; LIMA, 2021). Iniciamos dizendo que muitas podem ser as formas de nomear quem inicia o ofício docente. De modo mais recorrente, as pesquisas falam sobre professores iniciantes, principiantes, estreantes e ingressantes, mas o fato é que os estudos sobre o tema “[...] defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis para quem está começando. Segundo eles, essa é a razão de existir um estágio probatório, descrito na literatura como os ‘anos de sobrevivência’, período em que o jovem tenta permanecer na profissão”. (ANDRÉ, 2013). Muitas das narrativas destes professores falam de isolamento, solidão, falta de conhecimentos específicos, pedagógicos e de estratégias para condução de uma sala de aula, com alunos tão diferentes do que sempre imaginaram e para quem prepararam suas aulas.

Importante também considerar a diferenciação entre o termo *professor iniciante* e o termo *professor ingressante*. Ingressantes são aqueles que estão no momento de

[...] inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes. [...] o professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 5).

A partir dessa revisão e posicionamento, pela expressão **professor iniciante**, entendemos este professor como aquele que assume, pela primeira vez, pedagogicamente, uma turma e o processo que envolve a docência e as ações decorrentes dela, que são institucionais e comunitárias. É o professor designado por uma ação legal para atuação na escola, que receberá um salário, uma remuneração pelo seu trabalho profissional de professor.

SUMÁRIO

O tempo de exercício, como as pesquisas demonstram, pode ser mais curto ou mais longo. Nossa posição é que ao menos sejam considerados os cinco primeiros anos de efetivo exercício, mas sempre será um dado muito singular de cada professor. Esse indicativo de cinco anos tem respaldo nos estudos de Veenman (1988) e na obra de Huberman (1995), ainda que as fases que esses autores indicam não se processem em pouco tempo, nem da mesma forma, e talvez, para alguns, nem ocorram.

Outra justificativa é pelo nosso entendimento do trabalho docente como artesanania (SENNETT, 2013), pois ele não se dá de uma forma pontual e derradeira, mas vai se constituindo, vai sendo elaborado. Então, essa habilidade artesanal da docência, com o professor iniciante, precisa de um tempo maior. Nem todos passaram por todas as fases que os autores propõem – o choque de realidade, a descoberta e a sobrevivência –, mas todos passam por esse tempo, tomando certas atitudes, que percebemos em nossas pesquisas, durante todo o tempo de professores iniciantes, que, embora diferentes para cada um, incluirão: a) “atitude de experimentação e adequação”, não só referente às escolas, mas a todos os aspectos envolvidos na docência, escola, alunos, professores e a sua condução da turma; b) “atitude de criação e exploração”: muitas vezes são os professores iniciantes que oxigenam o ambiente da escola com outras ideias, mesmo que não consigam encontrar formas de as realizar; c) “atitude de experimentação e experiência”: é um tempo em que tudo é colocado em experimentação; e, muitas vezes, eles já adquiriram, pela sua formação inicial, muitas dessas atitudes citadas anteriormente e passam a experimentar, nesse tempo de professores iniciantes, a autoria e a criação em sua docência.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. [Entrevista cedida a] Bruna Nicolielo. **Revista Nova Escola**, n.266, 01 out.2013.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. D

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação.203 f. 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante**. 2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

LIMA, Samantha Dias de. **Cartas ao professor Iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2021.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Aurélio. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Nárcea, 1988. p. 39-68.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

CURRÍCULOS: BREVES NOTAS DAS AUTORAS E AUTORES

O currículo é documento responsável por sistematizar a história profissional de cada indivíduo, registrando e compartilhando os percursos vividos que conferem a expertise adquirida.

Aqui neste espaço, traremos um pouco da história de cada autora e autor que contribuíram na escrita dos verbetes.

ORGANIZADORA DA OBRA

Samantha Dias de Lima

É docente e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha, onde coordena o curso de Licenciatura em Pedagogia. Pós-Doutora em Educação (Unisinos), Doutora em Educação (Ufrgs), Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia (Unisinos). Líder do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS) e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/CNPq/Unisinos). Possui trabalhos publicados na área da Formação de professores; Pedagogia; Infâncias e Educação Infantil.

Contato: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br



SUMÁRIO

AUTORAS E AUTORES DA OBRA

Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro

É Doutora em Educação em Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestra em Educação pela Universidade São Francisco. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente é professora assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus de Cáceres. Experiência profissional no ensino e na pesquisa em formação de professores na Educação Básica e Superior, com ênfase nos temas: Formação inicial de professores, Educação nas Ciências da Geografia e da História na Alfabetização Científica. Integra o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI-Unemat). Contato: anamonri@gmail.com

Antônia Neves

É Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com estágio doutoral na Universidade do Porto-Portugal. Mestre em Educação e Pedagoga pela Unisinos. Atualmente é Consultora Pedagógica do Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial - SENAC RS. Pesquisa os temas: Inovação, Formação de Professores, Docência. Contato: antoniargneves@gmail.com

Bárbara Cecília Marques Abreu

É Pedagoga, Mestranda em Educação (PUCRS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI), do Grupo de Pesquisa de Questões Sociais na Escola e do Laboratório das Infâncias (LabInf) da PUCRS. Coordenadora- Assessora pedagógica da Infância Escola de Educação Infantil. Contato: barbaracmabreu@gmail.com

Daiane Scopel Boff

É Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atua como professora e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS - Campus Caxias do Sul e professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas. Integra os grupos de pesquisa: GPMETA (IFRS) - Grupo de Pesquisa em Matemática, Ensino, Tecnologias e Aplicações; GIPEDI (Unisinos) - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças e GPEDEB (IFRS) – Grupo de Pesquisa em Docências na

Educação Básica. Desenvolve pesquisas vinculadas ao campo de formação de professores de Matemática, em especial, discutindo práticas e saberes docentes para o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Contato: daiane.boff@caxias.ifrs.edu.br

Daniela de Campos

É Licenciada e Doutora em História. Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha, atuando no ensino médio integrado em cursos da área da Educação. Dedicar-se a pesquisas na área da História do Brasil, Ensino de História, Relações étnico-raciais e História e Literatura.

Contato: daniela.campos@farroupilha.ifrs.edu.br

Denis William Gripa

Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Unifebe - Centro Universitário de Brusque/SC e Mestre em Saúde pela Univali. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha em regime de dedicação exclusiva, com atuação nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, na Licenciatura em Pedagogia e na Especialização em Educação Básica.

Contato: denis.gripa@farroupilha.ifrs.edu.br

Elí Terezinha Henn Fabris

É Professora Titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui Pós-Doutorado pela Universidade do Porto (Portugal), Doutorado e Mestrado em Educação (Ufrgs). Suas pesquisas envolvem os seguintes temas: currículo, formação de professores, inclusão, pedagogias culturais, práticas pedagógicas e docência contemporânea. Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq). Desde 2015 é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Contato: Efabris@unisinos.br

Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa

É graduada (licenciatura e bacharelado) e Mestre em Química pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR, Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professora, de nível médio e superior desde 2003. Atualmente é docente efetiva do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha, onde desenvolve atividades de ensino e pesquisa relacionados ao Ensino de Ciências, Química e Gênero na área de STEM.

Contato: elisangela.caldas@farroupilha.ifrs.edu.br

Emanuela Galvão Páscoa

É pedagoga e, especialista em Educação em Saúde Pública (Unifor), Mestra em Educação (Unisinos). Atualmente, coordena uma escola de Educação Infantil, da Rede Privada em Fortaleza. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional, Formação de Professores, Jogos Educativos e Pedagogia de Projetos.

Contato: emanuela.pascoa75@gmail.com

Fabiana Ribeiro

É Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil, Especialização à distância em Gestão Pública Municipal e em Educação Infantil e Anos Iniciais. Atualmente é Professora da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

Contato: fabimcr@bol.com.br

Graciele Marjana Kraemer

É Pós-Doutora em Educação (Unisinos), Doutora em Educação (Ufrgs), professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Contato: graciele.kraemer@gmail.com

Graciele Rosa da Costa Soares

Pedagoga, onde atua como Supervisora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Farroupilha. Mestranda em Mentoria e Liderança Educacional (Mary Immaculate College - MIC, Irlanda). Especialista em Mentoria e Liderança Educacional, Especialista em Educação Especial. Faz parte do Grupo Pesquisas em Educação, Sociedade e Trabalho (Cnpq) e do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/Cnpq)

Contato: graciele.soares@farroupilha.ifrs.edu.br

Iêda Ferreira de Souza

É acadêmica do curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados, onde atua como bolsista de iniciação científica no projeto "A reinvenção da brinquedoteca do curso de licenciatura em Pedagogia: estratégias inovadoras em tempos de pandemia". Integrante do Gpedeb/IFRS/CNPq.

Contato: ieda.ferreirasouza69@gmail.com

Louise Garcia Leal

É acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, onde atua como bolsista de iniciação científica pela Fapergs no projeto “Educação 4.0 - A (re)invenção do ensino e da aprendizagem em tempos de pandemia: Uma análise nos cursos superiores do IFRS Campus Farroupilha”. Integrante do Gpedeb/IFRS/CNPq.

Contato: lougarciaawesz@gmail.com

Luciara Carrilho Brum

Graduada em Letras/Libras - Bacharelado e especialista em Libras: Ênfase na Educação Bilingue para Surdos. Atualmente trabalha como docente de Libras no Campus Farroupilha do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS. Atuou como tradutora e intérprete de Libras.

Contato: luciara.brum@farroupilha.ifrs.edu.br

Lucilene Bender de Sousa

É Doutora em Linguística (PUCRS), possui mestrado em Letras, área de concentração em Leitura e Cognição, e graduação em Letras Português/Inglês (UNISC). Atua no IFRS Campus Farroupilha em disciplinas de língua materna, estrangeira e linguística. Tem como área de pesquisa a Psicolinguística, com foco na aquisição da linguagem, leitura, cognição e léxico.

Contato: lucilene.sousa@farroupilha.ifrs.edu.br

Marília Forgearini Nunes

É Doutora em Educação (Ufrgs). Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (Ufrgs), na área de Didática dos anos iniciais, leitura e escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/CNPq) e ao Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq).

Contato: mariliaforginunes@gmail.com

Michelle Mendes Ribeiro

É mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é servidora na Secretaria de Educação do Estado do Piauí e professora no Município de Timon-Maranhão.

Contato: michellemrb10@gmail.com

Minéia Frezza

É Doutora (CAPES/PROSUP) e Mestre em Linguística Aplicada e Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Unisinos. É professora da área de Letras (Português e Inglês) no IFRS - Campus Farroupilha. Além de trabalhar com português como língua materna e inglês como segunda língua, interessa-se pelo ensino de português como língua de acolhimento e por estudos interacionais, especialmente os desenvolvidos no âmbito da saúde da mulher.

Contato: mineia.frezza@farroupilha.ifrs.edu.br

Mônica de Souza Chissini

É docente do IFRS – *Campus* Farroupilha e mestra em Educação (UCS). Possui Especialização em Os Estudos Culturais nos currículos escolares contemporâneos da Educação Básica (Ufrgs) e Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas (UCS). Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) e o Grupo de Pesquisa em Língua(gem), Cultura e Tecnologia. Coordena o NEABI do IFRS - Campus Farroupilha.

E-mail: monica.chissini@farroupilha.ifrs.edu.br

Monique Deon

É graduada em Química Bacharelado pela Universidade de Passo Fundo, Mestre e Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, atualmente, desenvolve atividades de ensino e pesquisa como Professora Adjunta da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

Contato: monique.deon@ufcspa.edu.br

Murillo Pereira Azevedo

Possui graduação em Física, mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é Professor de Física no Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha atuando nos assuntos que dizem respeito ao ensino aprendizagem.

Contato: murilo.azevedo@farroupilha.ifrs.edu.br

Raona Denise Pohren

É Mestre em Educação (Uergs). Graduada em Pedagogia (Ulbra), especialista em Tecnologias da Educação; Gestão Escolar; em Educação Infantil- Abordagem Reggio Emilia. Atualmente é Gestora na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

Contato: raona.pohren@gmail.com

Renata Sperrhake

É Doutora em Educação e atua como professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufrgs/ Departamento de Ensino e Currículo). Atuando na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita. Integra o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento e o Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino.
Contato: renata.sperrhake@gmail.com

Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento

É Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Especialista em Planejamento Educacional, Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Atualmente é professora titular na Unemat onde atua nas áreas de Metodologia do Ensino em Alfabetização, além de cursos de extensão e de especialização. Tem experiência na área de Educação Infantil e Alfabetização.
Contato: cintraprof@unemat.br

Ricardo (Richard) Elias Dutra

É acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia, onde atua como bolsista de iniciação científica no projeto “Educação 4.0 - A (re)invenção do ensino e da aprendizagem em tempos de pandemia: Uma análise nos cursos superiores do IFRS Campus Farroupilha”. Integrante do Gpedeb/IFRS/CNPq.
Contato: rdutra.elias@gmail.com

Rinalda Bezerra Carlos

É Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC de São Paulo, mestre em Educação pela UFMT e graduada em Pedagogia. Atualmente é Professora do curso de Pedagogia da Unemat. Líder do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância, Diretora de Gestão da Educação a Distância e Coordenadora da UAB/Unemat. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino e se dedica principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação Continuada, Educação a Distância e Coordenação Pedagógica. Contato: rinalda@unemat.br

Rosalva Pereira de Alencar

É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista. Professora assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) - Campus de Cáceres. Possui experiência profissional no ensino e na pesquisa em formação de professores na Educação Básica e Superior, com ênfase nos temas: Formação inicial de professores e Estágio Curricular Supervisionado. Integra o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI) e atua como Coordenadora de Área no Programa de Iniciação a Docência – PIBID na mesma instituição.

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

É Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), ambos com bolsa integral Proex/CAPES. Possui graduação no curso de Pedagogia - Licenciatura (UNISINOS). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS). Trabalha com temáticas relacionadas à formação continuada de professores e a constituição da docência do professor iniciante e das docências contemporâneas.

Contato: sabrinebm@gmail.com

Sandra de Oliveira

É Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestre em Educação, Especialista em Gestão, Pedagoga. Integra o grupo de pesquisa Gipedi (Unisinos). Coordenadora do Centro de Planejamento e Avaliação, da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Contato: sandradeoliveira.rs@gmail.com

Thaís Pagliarini

É acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, onde atua como bolsista de iniciação científica no projeto LABPED – Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. É integrante do Gpedeb/IFRS/CNPq.

Contato: pagliarinit@gmail.com

www.pimentacultural.com

VOCABULÁRIO LABPED:

saberes construídos
no Laboratório Pedagógico
de Experiências Educativas - **Ano 1**



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Sul
Campus
Farroupilha

Gpedeb,

GRUPO
DE PESQUISA
EM DOCÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LABPED

Laboratório Pedagógico de
Experiências Educativas
IFRS - CAMPUS FARROUPILHA



**pimenta
cultural**