



Inovações Curriculares e Formativas nos Cursos de Licenciatura do Prilei: Experiências da Rede UFMS-Unemat-UCB

Organizadores

Daiani Damm Tonetto Riedner

Hercules da Costa Sandim

Ana Carolina Pontes Costa

Inovações Curriculares e Formativas nos Cursos de Licenciatura do Prilei: Experiências da Rede UFMS-Unemat-UCB

Organizadores

Daiani Damm Tonetto Riedner

Hercules da Costa Sandim

Ana Carolina Pontes Costa



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo Conselho Editorial da UFMS

RESOLUÇÃO nº 249-COED/AGECOM/UFMS, de 23 de agosto de 2024.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Ronaldo José Moraca

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Organizadores

Daiani Damm Tonetto Riedner
Hercules da Costa Sandim
Ana Carolina Pontes Costa

Inovações Curriculares e Formativas nos Cursos de Licenciatura do Prilei: Experiências da Rede UFMS-Unemat-UCB

Campo Grande - MS
2024



Sobre o E-book

Este e-book é uma iniciativa conjunta da Rede - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e Universidade Católica de Brasília (UCB), vinculada ao Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (Pri-lei), sob liderança da UFMS.

Organizadores

Daiani Damm Tonetto Riedner
Hercules da Costa Sandim
Ana Carolina Pontes Costa

Desenho Instrucional

Pedro Salina Rodovalho

Projeto Gráfico e Diagramação

Maira Sônia Camacho

Revisão de Língua Portuguesa

Roberta Reginaldo Silva
Thyago José da Cruz
Tiana Andreza Melo Antunes
Sandro Dornelles



Editora associada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias



Com exceção das citações diretas e indiretas referenciadas de acordo com a ABNT NBR 10520 (2023) e ABNT NBR 6023 (2018) e dos elementos que porventura sejam licenciados de outro modo, este material está licenciado com uma [Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



SUMÁRIO

Capítulo 1 Mídias e Gênero na Cultura Digital: A Visibilidade das Mulheres na Educação Superior Miriam Brum Arguelho Sandra Novais Sousa Célia Regina de Carvalho Nathália Rodrigues Chaves	<u>8</u>
Capítulo 2 Leitura Literária na EJA: Relato de Experiência de Estudantes do Curso de Letras - Prilei/UCB Rafaela Nunes Marques Mól Ana Beatriz Ramos da Silva Anne Thallita Silva de Farias Isabelle Manoela Dantas Barros Mariana Dias Rodrigues de Siqueira	<u>24</u>
Capítulo 3 Educação Empreendedora: Desafios e Possibilidades na Prática Educacional do Ensino Superior Ariele Mazoti Crubelati Musialak Ana Maria de Lima Weverton Ortiz Fernandes	<u>47</u>
Capítulo 4 “Escuta Ai”: O Podcast como Recurso Educacional Geiza Gimenes Saraiva Ubirajara Martin Coelho	<u>62</u>
Capítulo 5 Experiências Curriculares Decoloniais na Graduação Rita de Cassia Beck de Oliveira Katiane Spessoto Martinez Sérgio Beck de Oliveira	<u>75</u>
Capítulo 6 Inovação nos Currículos dos Cursos de Licenciatura do Prilei Jefferson Bruno Pereira Ribeiro Rosana de Torres Quintanilha Sheila da Silva Borges	<u>87</u>



Capítulo 7

Práticas Integradoras no Curso de Ciências Interdisciplinar da UFMS (Prilei) para uma Aprendizagem Significativa

Antonio Pancrácio de Souza
Eliane Mattos Piranda
Além-Mar Bernardes Gonçalves
Sandra dos Santos Cereali

98

Capítulo 8

Experiências de Saberes Quilombolas, Chiquitano e Indígenas na Cidade de Vila Bela

Alessandra Figueiredo Kraus Passos
Marcelo da Silveira Meirelles Pinheiro
Rita de Cassia Beck de Oliveira
Sérgio Beck de Oliveira

111

Capítulo 9

Aspectos Formativos em Língua Portuguesa e Literatura: Experiências Inovadoras no Curso de Letras Português - Prilei

Edna Pagliari Brun
Alcione Maria dos Santos

128

Capítulo 10

O Circo das Inteligências Múltiplas: Brincando e Aprendendo com Magia, por Meio da Metodologia de Rotação por Estações

Lucicleide Araújo de Sousa Alves
Maria Ireneuda de Souza Nogueira
Sheila da Silva Borges

148

Capítulo 11

A Licenciatura em Matemática Prilei/UFMS: Experiências Formativas e Extensionistas

Aparecida Santana de Souza Chiari
Luzia Aparecida de Souza

162

Lista de Autores

179



Capítulo 1

Mídias e Gênero na Cultura Digital: A Visibilidade das Mulheres na Educação Superior

MÍDIAS E GÊNERO NA CULTURA DIGITAL: A VISIBILIDADE DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Miriam Brum Arguelho

Sandra Novais Sousa

Célia Regina de Carvalho

Nathália Rodrigues Chaves

Resumo

Este capítulo surge a partir da inquietação das autoras por entender a experiência de utilização de tecnologias e mídias digitais na formação inicial em nível superior no curso de Pedagogia Prilei/UFMS, no qual 99% do corpo discente são mulheres. As disciplinas do curso contam com a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA Moodle), além de incorporar as tecnologias e mídias digitais, tanto para a realização das aulas como para as atividades desenvolvidas com os estudantes. Cada uma das autoras ministrou pelo menos uma disciplina no curso fazendo uso desses artefatos na prática pedagógica. Os estudantes tiveram acesso a essas tecnologias digitais, tanto na perspectiva de consumidores quanto de produtores de conteúdo digital. Nosso objetivo geral é analisar as dinâmicas estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem com a utilização de artefatos digitais e os objetivos específicos são entender as ações das estudantes na realização das atividades e avaliações, bem como verificar a familiaridade delas na utilização de tecnologias e mídias digitais nesse contexto. Trata-se de um estudo qualitativo que tem como abordagem metodológica a produção de narrativas digitais na medida em que favorecem reflexões e o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos sociais, assim como das suas profissionalidades docentes, conforme apontam os trabalhos de Josso (2010) e Nóvoa (1992). Nossa opção metodológica adota diferentes instrumentos para a produção de narrativas, possibilitando diálogos mais personalizados e conversacionais. A partir da análise das narrativas produzidas, exploramos os saberes digitais dos estudantes, suas identidades e protagonismo a partir de uma perspectiva de gênero. Ao entender a universidade como espaço de construção de valores e de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, buscamos aprofundar nossos diálogos para entender as produções, percepções, sentimentos e relações observadas e sentidas pelas professoras e estudantes no decorrer das disciplinas.

Palavras-chave: Saberes e Competências digitais. Ciberfeminismo. Narrativas digitais. Cultura Digital. Prilei.

Introdução

Para entender o contexto sobre o qual voltamos nosso olhar e análises neste capítulo, começamos por apresentar o curso de Pedagogia Prilei/Agead da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que teve início no ano de 2022, no âmbito do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares com Ênfase na Educação Integral (Prilei), uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio dos editais nº 35 e nº 66/2021 - SEB/MEC, com o objetivo de formar licenciados em Pedagogia para atuarem como professores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como pesquisadores e gestores dos processos pedagógicos em espaços escolares e não escolares.

Como forma de acesso ao curso, foi lançado um edital de chamada pública para ingresso nas 80 vagas destinadas prioritariamente a profissionais com vínculo empregatício na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS que atuavam em funções diversas na educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação de jovens e adultos. Para esse público prioritário, com vínculo na rede municipal de ensino, os critérios para seleção incluíam possuir ensino médio completo ou formação superior em área distinta da Pedagogia. Vagas remanescentes, conforme o edital, poderiam ser preenchidas por demais candidatos que possuísem ensino médio completo ou equivalente e que tivessem obtido pontuação no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) nos anos de 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 ou 2021. Ao final do processo seletivo, foram matriculados no curso, no primeiro semestre, o total de 71 estudantes.

O perfil dos estudantes do curso, de acordo com os dados do site Números UFMS - Painel da Graduação, é constituído por 99% dos estudantes do gênero feminino e 1% do gênero masculino. A faixa etária média da turma é de 42,96 anos, sendo a maioria (74,65%) naturais do estado de Mato Grosso do Sul.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) enuncia nas atividades uma proposta de formação inicial articulada com a Resolução CP/CNE nº 2/2019, que trazia como diretriz para a formação inicial de professores o alinhamento de todo o percurso formativo na educação superior com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto às metodologias para o trabalho pedagógico, foram sistematizados no PPC diferentes estratégias, abordagens, metodologias e tecnologias digitais, que, integradas aos diferentes conteúdos curriculares, constituem a base da formação docente dos estudantes. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle foi definido como o espaço de mediação para

a realização das atividades formativas e avaliativas e como repositório do material didático. De acordo com o PPC, seu uso é imprescindível para a gestão e personalização da aprendizagem pelos professores, além de facilitar a organização didático pedagógica dos conteúdos, recursos e estratégias de avaliação da aprendizagem. Na mesma direção, o PPC indica que o uso do AVA Moodle é importante para a formação das estudantes, uma vez que potencializa o desenvolvimento de habilidades de organização, autonomia e gestão do tempo, com vistas à plena participação no seu processo de formação.

Considerando esses aspectos, nosso objetivo neste capítulo é analisar as dinâmicas estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem com a utilização de artefatos digitais. Para tanto, iremos fazer uma breve apresentação de duas disciplinas ministradas por duas das autoras, enfatizando a mediação da aprendizagem e as atividades de ensino. Para entender as ações das estudantes na realização das atividades e avaliações, bem como verificar a familiaridade delas na utilização de tecnologias e mídias digitais, iremos analisar suas narrativas a partir de três entrevistas feitas no âmbito da pesquisa “Marcadores sociais da diferença e experiências formativas: histórias de vida de acadêmicas de um curso de Pedagogia”.

Assim, este texto está organizado em três partes: a primeira apresenta os relatos de duas autoras sobre as experiências nas disciplinas com as tecnologias digitais em que serão analisados os dados da disciplina Educação, Cultura Digital e Sociedade, ministrada pela professora Célia Regina de Carvalho e a disciplina Prática Pedagógica para Formação Específica II, ministrada pela professora Miriam Brum Arguelho. Na segunda parte do texto, iremos apresentar e analisar as narrativas das estudantes sobre o uso das tecnologias digitais na graduação produzidas na pesquisa “Marcadores sociais da diferença e experiências formativas: histórias de vida de acadêmicas de um curso de Pedagogia”, conduzida por uma das autoras, estudante de mestrado Nathália Rodrigues Chaves, sob orientação da professora Sandra Novais Sousa, que também é autora neste capítulo.

Na terceira e última parte, iremos apresentar as considerações finais deste estudo em que fazemos uma discussão teórica a partir dos achados da pesquisa, em contraponto com pesquisas antecedentes, ao mesmo tempo em que apresentamos sugestões para aprofundamentos teóricos e investigações futuras.

Relatos de experiências docentes nas disciplinas com as tecnologias e mídias digitais

Relato 1

No primeiro semestre do curso (2022.1) de Pedagogia do Prilei, realizamos um levantamento junto às acadêmicas no contexto da disciplina de Educação, Cultura Digital e Sociedade.

A disciplina Educação, Cultura Digital e Sociedade previa o estudo sobre a cultura digital e cultura escolar, as práticas e processos educativos na sociedade atual, o uso da internet e tecnologias digitais nas atividades escolares, etc., com o objetivo geral de compreender as interfaces entre educação, cultura digital e sociedade, assim como os impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nos processos educativos. Com carga horária de 68 horas, distribuídas em quatro módulos de 17 horas, foi ofertada totalmente a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFMS. O programa da disciplina abrangeu os seguintes módulos: Módulo 1: Conceitos de cultura e cultura digital e a educação; Módulo 2: As novas formas de ensinar e aprender na cultura digital; Módulo 3: A cultura digital e o currículo escolar; e Módulo 4: Internet, tecnologias digitais, cidadania digital e direitos digitais.

No módulo 1 da disciplina, abordamos sobre o contato dos estudantes com as tecnologias digitais. Elaboramos duas atividades que serviram como um levantamento acerca do seu contato com as tecnologias digitais e níveis de letramento digital.

A primeira atividade consistiu em uma postagem no mural do aplicativo Padlet intitulado “Quem é você na cultura digital?”. Foram convidadas a responder às seguintes questões: a) O que você entende por cultura digital? b) Quais tecnologias digitais ou dispositivos móveis você utiliza em seu cotidiano? c) Quais são as principais práticas culturais ou ciberculturais que você desenvolve na cultura digital? Além disso, juntamente com a resposta, solicitamos a inserção de uma foto que as representasse na cultura digital.

Dentre as respostas, observamos que, em relação ao entendimento quanto à cultura digital, a maioria se baseou nos textos trabalhados na disciplina. Quanto às tecnologias digitais e dispositivos móveis em seus cotidianos, houve a prevalência do uso do telefone celular e, em seguida, a menção ao notebook. Em se tratando das principais práticas culturais e ciberculturais, as acadêmicas citaram atividades cotidianas como aplicativos de mensagem instantânea, redes sociais, serviços de banco on-line, comunicação com amigos e familiares, atividades de trabalho e acadêmicas.

Em seguida, abordamos a temática da formação de professores e as competências digitais com base nos conceitos apresentados no Quadro Europeu de Referência de Competência Digital (Digcomp) e a BNCC. Assim sendo, realizamos um levantamento por meio de um fórum a fim de captar a percepção das acadêmicas sobre o seu nível de letramento digital e obtivemos 46 postagens.

De acordo com os níveis de letramento digital, os indivíduos podem estar em um dos seguintes: nível 1: recém-chegado(a); nível 2: explorador(a), nível 3: integrador (a), nível 4: especialista, nível 5: líder e nível 6: pioneiro (a) (Cani, 2020). Os dois primeiros níveis (recém-chegado e explorador) são usados para identificar que os indivíduos assimilam novas informações e desenvolvem práticas digitais básicas. Os estágios integrador e especialista preveem a aplicação, expansão e reflexão acerca de suas práticas digitais. E, nos níveis mais altos (líder e pioneiro), o indivíduo é capaz de transmitir seus conhecimentos, criticar a práticas existentes e de desenvolver novas propostas inovadoras (Cani, 2020).

O nível 1 (recém-chegado) prevê que o usuário, apesar de ter consciência do potencial das tecnologias digitais, tem pouco contato com esses recursos e necessita de “orientação e incentivo para expandir seu repertório e aplicar sua competência digital” (Cani, 2020, p. 413). Das 46 postagens, oito se referiam a este primeiro nível de letramento digital.

O nível 2 (explorador) abrange os usuários com maior consciência quanto ao potencial das tecnologias digitais e estão em busca de se apropriar de tais recursos. O nível 3 (integrador), por sua vez, é considerado intermediário, pois o usuário é capaz de experimentar as tecnologias digitais “em variados contextos e propósitos, integrando-as criticamente em suas práticas profissionais” (Cani, 2020, p. 413). De acordo com os relatos, 13 acadêmicos declararam estar mais próximos desses níveis.

No que se refere aos três níveis mais elevados, observou-se um menor número de acadêmicos que se consideravam com habilidades relacionadas a eles. O nível especialista (nível 4), que segundo Cani (2020) envolve o uso confiante, criativo e crítico das tecnologias digitais, apresentou a menor adesão entre os acadêmicos. Apenas cinco participantes se autoavaliaram nesse nível, evidenciando a necessidade de maior desenvolvimento dessas habilidades para o cotidiano e prática pedagógica.

Os níveis mais avançados de competências digitais, 5 (líder) e 6 (pioneiro), apresentaram menor adesão entre os participantes. Apenas três se auto classificaram como líderes, capazes de utilizar as tecnologias de forma abrangente e estratégica, enquanto quatro se considera-

ram pioneiros, experimentando tecnologias inovadoras e desenvolvendo novas abordagens pedagógicas (Cani, 2020). Em relação ao nível 6 (pioneiro), o indivíduo experimenta tecnologias digitais “altamente inovadoras e complexas e/ou desenvolve novas abordagens pedagógicas”. Esse nível engloba usuários com uma formação mais consistente, sendo capazes também de influenciar outras pessoas.

Com base nesse levantamento, observamos que esses níveis de letramento digital servem como um parâmetro a fim de avaliarmos como os acadêmicos (futuros docentes) chegam ao ensino superior e de que modo a universidade pode contribuir para suprir suas deficiências ou potencializar os seus aprendizados anteriores.

De modo geral, nos deparamos com inúmeras dificuldades quanto ao uso das tecnologias digitais para as atividades iniciais da disciplina de Educação, Cultura Digital e Sociedade, dentre as quais destacamos: criação do e-mail institucional para acessar o AVA, dificuldade em assistir às videoaulas, ler os textos e postar atividades, tais como responder os fóruns e postar tarefas. Essa situação ilustra e complementa o mapeamento sobre o nível de letramento digital em que se observam dificuldades para operar as tecnologias digitais a fim de desempenhar funções básicas (Carvalho, 2022). Vale destacar que durante a oferta da disciplina, criamos um grupo no *WhatsApp* a fim de promover a interação entre as acadêmicas e de sanar dúvidas pontuais e orientá-las por meio de tutoriais e dicas apresentadas por elas.

Relato 2

A disciplina Prática Pedagógica para Formação Específica II foi ofertada no quinto semestre do curso, em 2024.1. Trata-se de uma disciplina voltada à articulação entre os componentes curriculares estudados até então e sua aplicação prática em espaços não escolares. Ofertada de forma presencial, com uso do AVA Moodle, a disciplina foi estruturada em três módulos: Módulo 1 – Educação em espaços não escolares; Módulo 2 – Tendências educativas em espaços não escolares; Módulo 3 – Ação de extensão em espaços não escolares. Por se tratar de uma disciplina extensionista, em cumprimento à Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, fizeram parte da proposta da disciplina projetos de intervenção, investigação, problematização e reflexão no âmbito dos espaços não escolares. A educação não formal fundamenta-se no critério de solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva do grupo.

Conhecer diferentes realidades e públicos muitas vezes em situação de vulnerabilidade se tornam ao mesmo tempo desafio e oportunidade para o pedagogo em formação uma vez

que possibilita experiências formativas de grande impacto social e que podem produzir modos de agir em grupo, o resgate de sentimento de autorreflexão, de percepção da vida e suas adversidades, o aprendizado e a compreensão do mundo no contexto em que vivem, além de grande oportunidade para a construção e ampliação de identidade profissional e subjetividade individual.

Foram 30 horas destinadas às atividades práticas em formato de oficinas pedagógicas realizadas em diferentes espaços não escolares, utilizando tecnologias digitais. Uma das exigências da atividade era a produção de registros fotográficos e por vídeos das realidades vivenciadas protagonizadas pelas estudantes, que, ao final da disciplina, seriam apresentados em seminário interno.

Como resultado dessas atividades foram feitos apenas registros fotográficos, que depois, com o auxílio da professora, foram transformados em vídeos. Apenas um grupo realizou e apresentou registro das atividades em vídeo.

As estudantes do curso de Pedagogia/Prilei, ao cursar o quinto semestre do curso, já haviam passado por disciplinas específicas sobre o uso crítico de tecnologias digitais e experimentado diferentes aplicativos e mídias digitais em atividades na maior parte das disciplinas do curso, indicando algum grau de letramento digital.

Nossa compreensão aponta o letramento digital como uma oportunidade de avanço nos processos de formação de professores, avançando sobre o caráter reducionista da tecnologia educacional instrumental, para chegar à comunicação educacional, em que professores e alunos assumem a condição de autores e produtores de sentido e significado, na interação com artefatos e contextos tecnológicos digitais.

No artigo “Negras in tech: apropriação de tecnologias por mulheres negras como estratégias de resistência” (2020), Dulcilei Lima e Tais Oliveira discutem a apropriação das tecnologias digitais por mulheres negras como forma de resistência e de superação do não lugar que as mulheres negras ocupam na cadeia tecnológica.

Em “A mulher no ambiente digital: repensar as tecnologias da informação e da comunicação à luz do feminismo interseccional” (2022), Marco Antônio Sousa Alves e Débora Quaiato Gomes propõem o desenvolvimento de tecnologias digitais que protejam as mulheres do uso de tecnologias e mídias como instrumento discriminatório que afeta negativamente direitos da sua personalidade no ambiente digital.

A produção de mídias digitais pelas estudantes passa também por uma série de filtros que podem ter relação com a aceitação da sua própria imagem, com a insegurança perante as câmeras e também com a falta dos conhecimentos e habilidades mais refinados para o uso dessas tecnologias digitais.

É possível, por meio do exercício de reflexão sobre a prática e a partir dela, ultrapassar a dimensão instrumental que, por vezes, permeia algumas atividades docentes com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e desconstruir hábitos reprodutivistas, sobretudo quando permitimos que os sujeitos intervenham no processo, (re)significando por meio da atividade curiosa, inventiva e questionadora, através de espaços criativos e abertos ao diálogo. Porém, é necessário um grau de maturidade intelectual, profissional além de saberes e competências digitais para que as alunas ocupem esse lugar de autoras e produtoras de conteúdos digitais.

Narrativas das estudantes sobre o uso das tecnologias digitais na graduação

As narrativas aqui apresentadas foram produzidas no contexto da pesquisa “Marcadores sociais da diferença e experiências formativas: histórias de vida de acadêmicas de um curso de Pedagogia”, desenvolvida por Nathália Rodrigues Chaves junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu), da Faculdade de Educação (Faed/UFMS). A pesquisa, em nível de mestrado, integra uma pesquisa maior intitulada “Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”, coordenada pela professora Sandra Novais Sousa e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS.

Para acessar as narrativas das estudantes, utilizamos a técnica da entrevista de pesquisa biográfica. Christine Delory-Momberger (2012, p. 526), diferenciando esse tipo de entrevista, aponta que, enquanto as entrevistas diretivas, semi diretivas e não diretivas tendem a “formalizar e a diferenciar dispositivos de entrevista segundo as formas de questionamento e as formas de respostas que induzem (fechadas, restritas, abertas)”, na entrevista de pesquisa biográfica (ou entrevista narrativa) não se usa o modelo pergunta-resposta, com foco exclusivo no objeto de pesquisa, antes, procura-se incentivar os participantes a narrarem suas histórias de vida (em nosso caso, relacionadas à formação acadêmica), para, assim, contextualizar na dimensão temporal da existência e da experiência o que narram sobre o objeto (que neste estudo se refere às tecnologias digitais).

Dessa forma, buscamos:

[...] apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Com essa premissa em mente, as entrevistas foram realizadas de forma virtual, por meio do Google Meet, em consideração à disponibilidade das participantes. No dia agendado, 17 de julho de 2024, durante 88 minutos, foram entrevistadas, em conjunto, Maria, Malala, Gabriela e Antonieta (os nomes utilizados neste artigo são fictícios e foram criados para preservar a privacidade das estudantes mencionadas). No dia seguinte, com duração de 104 minutos, foi realizada a entrevista individual com Emília, que não pôde participar no dia marcado.

As histórias de vida das cinco mulheres entrevistadas revelam trajetórias de abandono familiar na infância (Malala e Emília), impossibilidade ou demora em concluir os estudos na educação básica, mesmo depois de adultas, por falta de condições econômicas (Antonieta), ciúmes dos companheiros (Malala), bullying (Conceição) ou por se dedicar à família e aos filhos (Maria e Malala).

Em nenhum momento da entrevista, apesar de narrarem fatos que mostram as situações desiguais que enfrentaram pelo fato de serem mulheres, as entrevistadas problematizam os eventos que vivenciaram do ponto de vista das questões sobre gênero e sexualidade.

Comprendemos, nesse sentido, que:

Romper o silenciamento e ampliar a formação dos profissionais da educação no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade pode contribuir significativamente para uma maior conscientização e minimização dos problemas advindos de uma sociedade machista, sexista e homofóbica, em que situações de discriminação são reforçadas, inclusive em ambientes que deveriam combatê-las – a escola (Weller, 2011, p. 293).

Por não terem tido a oportunidade de completar a educação básica quando jovens, três das entrevistadas (todas com mais de 50 anos) terminaram o ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos (EJA). Uma (de 46 anos) fez um curso de nível médio profissionalizante (magistério) e uma (20 anos), embora tenha tido uma trajetória como estudante mais “linear”, cursou quase um ano inteiro do ensino médio em regime domiciliar, enquanto fazia um tratamento de saúde devido ao estado mental que ficou após sofrer repetidos ataques de *bullying* na escola.

No quadro 1, sintetizamos alguns dados relacionados ao perfil das estudantes, percebidos em fragmentos de falas durante as entrevistas.

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas

Pseudônimo	Maria	Malala	Conceição	Emília	Antonieta
Idade	46	58	20	58	55
Raça/Cor **	Branca	Parda	Preta	Parda	Parda
Estado Civil	Casada	Casada	Solteira	Casada	Casada
Tipo de Ensino Médio Concluído	Profissionalizante (Magistério)	EJA	Ensino Médio Tradicional	EJA	EJA

Fonte: Dados de pesquisa

A faixa etária das cinco entrevistadas demonstra bem o perfil da turma completa, conforme mencionado anteriormente, em que a média é de 40,1 anos. Dessa forma, foi compreensível que, ao narrarem suas experiências como estudantes no curso de Pedagogia, as dificuldades com as tecnologias digitais fosse um tema comum entre as entrevistadas, exceto para Conceição, que já possuía, desde a infância, uma maior proximidade com as tecnologias digitais. “No meu caso eu não senti que eu tive dificuldade no começo, porque eu tinha acabado de sair da escola, então já fui embalada. E também porque eu sempre mexi com computador, essas coisas, e fiz curso de informática.” (Conceição, entrevista, 2024).

Já as demais estudantes relataram dificuldades diversas com o uso das tecnologias digitais no curso de Pedagogia. Maria aponta que, quando ingressou no curso, achava que era “alfabetizada digital”, mas depois se descobriu, conforme narra, “analfabeta digital”. No começo, sua maior dificuldade “foi a ambientação com AVA, postar as atividades, até em questão assim ‘Ah, vocês têm um e-mail, têm que colocar no e-mail o passaporte, têm que acessar não sei o quê da biblioteca’. Seguir aquelas normas, parâmetros dos sistemas, foi difícil” (Maria, entrevista, 2024).

Antonieta cita que postar atividades no AVA Moodle foi um desafio no início. “Eu achei bem difícil. Eu ainda tenho muita dificuldade, na verdade, eu aprendi depois que eu entrei no curso, eu não sabia fazer nada. Tem coisa que às vezes não fica bem formatada. Mas, eu vejo que as professoras consideram mais o conteúdo do que essa parte aí da tecnologia, não é?” (Antonieta, entrevista, 2024). Interessante, no caso de Antonieta, que ela já havia frequentado outro curso de nível superior (licenciatura em Geografia) em outra universidade, de 2014 a 2018, faltando apenas o trabalho de conclusão de curso para se formar. Ainda assim, ao ingressar no curso de Pedagogia, considera que “não sabia fazer nada” em relação às tecnologias digitais. Isso nos faz questionar: em que medida os cursos de licenciatura, de

um modo geral, estão formando professores que se apropriem e façam uso das tecnologias digitais na educação básica?

Malala, assim como Antonieta, já havia cursado outra licenciatura (Artes) em uma faculdade particular, mas diz que naquele curso não sentiu dificuldade com tecnologia, porque não era cobrado esse conhecimento da forma como é na Pedagogia. Relatou que “não é muito boa com tecnologia” e que “mal sabe mexer no computador”. Acha muito difícil, inclusive, digitar um trabalho. “Eu digito, mas eu demoro a noite todinha, a madrugada todinha para fazer uma coisinha”. Ela mencionou que seu computador é “muito velho” e que usa mais o celular para fazer as atividades e acessar os conteúdos e que pede ajuda para o neto e para a sobrinha para lidar com as tecnologias digitais necessárias para o curso. Apesar de mencionar que já percebe em si mesma alguns avanços em suas aprendizagens sobre as tecnologias digitais, Malala desabafa: “Vocês sabem na sua cabeça, sabem tudo, então vocês querem passar para gente... vocês acham que é fácil enfiar na nossa cabeça, mas não é não...” (Malala, entrevista, 2024).

Malala também menciona que uma das dificuldades é não possuir equipamentos tecnológicos em casa: “A gente que não tem [tecnologia] nem em casa. Assim, aqui em casa só tem esse computador que fica aqui na mesa, não pode nem sair daqui, fica ligado direto. A minha TV ainda é aquela de “tubão” que tem uma antena em cima.” (Malala, entrevista, 2024).

Emília, por sua vez, narra: “eu não entendo muito de tecnologia, não entendo nada de nada, é difícil”. Entre as dificuldades que cita, estão problemas para lembrar e gerenciar senhas, necessitando frequentemente da ajuda do marido para acessar sistemas e dificuldades para abrir e navegar em plataformas on-line, como o AVA. Acha complicado lidar com provas on-line que exigem a abertura de várias janelas e a realização de múltiplas tarefas simultâneas. Conta que conhece colegas que reprovaram por falta, porque não conseguiram postar uma atividade pelo celular e não têm computador, ou fazem uma avaliação “mas esquecem de voltar lá”, ou seja, terminar o processo e enviar a avaliação no sistema. Para uma melhor problematização desta narrativa, em relação à infraestrutura e funcionamento do curso, é importante destacar que ele conta com dois laboratórios de informática, com computadores com acesso à internet, disponíveis aos estudantes sempre que necessário e que, nos dois primeiros anos do curso, foram disponibilizados servidores técnicos, um deles com formação em tecnologia da informação, assim como monitores para orientar, ensinar e apoiar os estudantes em relação ao uso do AVA Moodle e dos aplicativos e tecnologias digitais presentes nas atividades de ensino. Os laboratórios seguem disponíveis sempre que as estudantes solicitam para fazer e/ou enviar atividades. Também é importante destacar que

semestralmente a universidade abre edital de empréstimo de chromebooks aos estudantes e que diversas estudantes foram contempladas com o empréstimo dos dispositivos. No entanto, Malala escolhe realizar as avaliações em casa, com o equipamento que possui, mesmo afirmando que se trata de um computador “muito velho”. Ao ser questionada se acharia mais fácil se as avaliações fossem presenciais, com papel e caneta, e não virtuais, responde:

Ah, eu acho que não, sabe por quê? Porque, primeiro, a sala de aula não tem o silêncio que eu mesma preciso, entendeu? Eu preciso de concentração, de parar e pensar. Quando tem prova on-line, eu sento aqui nesse lugar e aqui é só eu e ele [o computador], entendeu? Eu paro para estudar, eu pego, por exemplo, o caderno para rever o que eu estudei, eu penso no que você falou lá na sala de aula... Então, a gente tem mais tempo, apesar de que vocês todas, as professoras, têm um horário para começar e para terminar [a avaliação] também... Mas, mesmo assim, eu acho que é mais tempo [quando é virtual], porque você fica mais concentrado (Malala, entrevista, 2024).

Com base na análise dessa narrativa, observa-se que a presença das tecnologias digitais nas disciplinas do curso no AVA expande a ideia de sala de aula, à medida em que elas podem realizar as atividades de acordo com as suas peculiaridades e nos tempos e espaços que preferirem.

Quando perguntado se já havia feito alguma avaliação em sala, escrita manualmente, Emília respondeu:

A única que a gente fez na sala, a sala toda reprovou. Foi da professora de Português, de Língua Portuguesa. [...] Eu não gosto da minha letra, às vezes tenho vergonha. Eu só escrevo de lápis, porque assim eu escrevo mais tranquila, eu ainda não tenho ‘aquela habilidade’. Mas, a professora falou que não podia escrever de lápis, era uma avaliação. (Emília, entrevista, 2024).

A aparente contradição no discurso de Emília pode ser analisada a partir das pesquisas de Penteado (2000) e Lopes e Fürkotter (2016), que apontam a resistência à mudança como justificativa de alguns professores que optam por não aprender sobre as tecnologias digitais e seu uso nas aulas, para evitar mudanças em suas práticas pedagógicas.

Apesar das dificuldades com as tecnologias digitais, todas as entrevistadas narraram que percebem a importância desse conhecimento em sua formação, sendo esta uma aprendizagem essencial para o futuro desempenho do seu trabalho como professoras na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Coll e Monereo (2010, p. 17), as tecnologias digitais impactam a vida das pessoas no que se refere às atividades pessoais nas formas e práticas sociais, desde o modo como as pessoas compreendem o mundo até o modo como organizam e transmitem essa compreensão. Por conseguinte, é preciso que, durante o processo de formação inicial, “as estudantes adquiram competências

essenciais para o trabalho com o digital, não apenas as operacionais, mas, principalmente, o desenvolvimento do conhecimento, análise do conteúdo informativo, pesquisas na internet e navegação em hipertexto” (Cani, 2020, p. 405).

Demonstraram uma atitude proativa, a todo momento mostrando-se dispostas a aprender e superar esses obstáculos:

Mas, eu tento, eu tento entrar no AVA, eu estou lendo, peço ajuda, porque eu quero aprender mesmo, eu aprender a mexer... Tem muitas colegas que não sabem, mas eu acho que as que sabem devia ensinar um pouquinho para as que não sabe, não é? (Malala, entrevista, 2024).

Vocês na universidade tentam sempre fazer com que a gente realmente aprenda para poder sair daqui capacitada para poder assumir uma sala de aula. É difícil, não é fácil você se colocar na frente da tela, é tudo muito novo... Mas, eu acredito que é o normal dos dias de hoje. As crianças, você entra em uma sala de aula e as crianças já sabem o que é Tik Tok, todas querem ser youtuber, então o jeito é a gente entrar na marra na onda do que está hoje. Essa é minha visão. Eu nunca fui de fazer isso, nunca tinha “me ouvido falar”, aí eu fiz um podcast, fiz uma leitura de uma história em conto de fadas, por exemplo... escutei a minha voz e falei: “nossa, que legal! Ficou legal isso aí, gostei! Acho que vou trabalhar disso. Vou ser contadora de história!” [risos] (Maria, entrevista, 2024).

Eu não tenho intimidade com tecnologia, é difícil quando a gente não tem. Mas eu quero aprender! Eu quero aprender a colar as fotos, passar elas para o pen drive. Eu não sei fazer isso. Mas, eu até ontem não sabia fazer link, agora eu aprendi a fazer um link. (Emília, entrevista, 2024).

As narrativas das cinco estudantes permitiram nos aproximarmos dos seus percursos formativos em relação ao uso das tecnologias digitais. Com exceção de Conceição, que já possuía um bom conhecimento do tema ao ingressar no curso, as demais indicaram que as dificuldades iniciais não as impediram de irem se apropriando, em seus tempos e ritmos, dos conhecimentos necessários sobre as mídias digitais para continuarem avançando no curso.

Ao mencionarem que, além dos e das docentes do curso, também buscaram o apoio da família (filhos, netos, sobrinhos, maridos etc.) e das próprias colegas de sala, revelam suas disposições em superar as dificuldades, assim como sua compreensão da importância desses saberes para as suas futuras práticas profissionais.

Considerações finais

A presença das mulheres nas universidades é cada vez mais crescente, rompendo com os padrões culturais de gênero e com a nossa estrutura social patriarcal, que ainda se constitui em barreiras para o alcance da igualdade de direitos entre homens e mulheres no Brasil.

O atraso escolar entre as mulheres é um dado presente nas pesquisas do IBGE e se confirma também no contexto da nossa pesquisa. A faixa etária média das estudantes do curso de Pedagogia/Prilei demonstra o atraso escolar em decorrência de repetência ou abandono escolar.

De acordo com o IBGE (2018), só recentemente o percentual de pessoas entre 25 e 44 anos que concluiu o ensino superior é maior entre as mulheres, com o percentual de 21,5%, enquanto os homens atingem um percentual de 15,6%. De fato podemos verificar em nosso curso uma maioria quase absoluta de mulheres presentes na educação superior. Essa visibilidade é não só necessária numa perspectiva de igualdade e justiça social, mas também fundamental para a valorização da mulher e o combate às desigualdades de gênero.

Nossa pesquisa centra-se no interesse em entender a experiência de utilização de tecnologias e mídias digitais na formação inicial em nível superior no curso de Pedagogia Prilei/UFMS, considerando que, para nós, o desenvolvimento tecnológico só é válido quando acompanhado do avanço social (Marcuse, 1973; Canclini, 2015; Lemos, 2015), à medida em que mesmo estando imersos em uma cultura digital nem sempre as estudantes se encontram incluídas digitalmente e fazem uso de tecnologias digitais para facilitar a aquisição de conhecimento. Além disso, é preciso levar em conta que as tecnologias digitais favorecem o acesso, a criação e a disseminação de informações e conhecimento.

É importante ressaltar que historicamente as mulheres tiveram seus direitos de participação e expressão restritos a pequenos ambientes, geralmente familiares. Ampliar a presença e as vozes das mulheres com as mídias e tecnologias digitais possibilita novas formas de ser e estar no mundo, com a resignificação de si mesmas, de suas relações e participação no meio social. Embora tenhamos dados elevados de violência online contra meninas e mulheres, o que em certa medida pode reprimir a participação na cultura digital, algumas ações governamentais e de instituições privadas em curso, como o “guia meninas em rede”, se empenham em promover formação de adolescentes e jovens em temas de cidadania digital, segurança online, combate à desinformação, autocuidado, respeito e empatia nas redes. Essas ações podem fortalecer a presença e participação das mulheres nas mídias e pesquisar sobre essa temática pode auxiliar no processo de desinvisibilização delas quanto a presença e uso das mídias e tecnologias digitais.

Referências

- ALVES, Marco Antonio Sousa; GOMES, Débora Quaiato. A mulher no ambiente digital: repensar as tecnologias da informação e da comunicação à luz do feminismo interseccional. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 18, n. 54, 2022. Disponível em: <https://link.ufms.br/i2SPn>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais, desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2015.
- CANI, Josiane Brunetti. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 2, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/6Jd8y>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- CARVALHO, Célia Regina de. Competências digitais de acadêmicos do curso de pedagogia. *Anais CIET: Horizonte*, 2022. Disponível em: <https://link.ufms.br/QOHNH>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles; et al. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. Disponível em: <https://link.ufms.br/JjbfA>. Acesso em: 18 set. 2024.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação: 2018. PNAD contínua: educação: 2018. Disponível em: <https://link.ufms.br/AFbEM>. Acesso em: 23 set. 2024.
- LEMO, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LOPES, Rosemara P.; FÜRKOTTER, Mônica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. *Educação em Revista*, v. 32, n. 4, 2016.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- PENTEADO, Miriam Godoy. Possibilidades para a formação de professores de Matemática. In: PENTEADO, Miriam Godoy; BORBA, Marcelo Carvalho. *A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão*. São Paulo: Ed. Olho D'Água, 2000. p. 23-34.
- WELLER, Wivian. Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STEGEL, Márcia (Org.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 32-57.

Capítulo 2

Leitura Literária na EJA: Relato de Experiência de Estudantes do Curso de Letras - Prilei/UCB

LEITURA LITERÁRIA NA EJA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS - PRILEI/UCB

Rafaela Nunes Marques Mól
Ana Beatriz Ramos da Silva
Anne Thallita Silva de Farias
Isabelle Manoela Dantas Barros

Resumo

O capítulo é um relato de experiência que tem como objetivo geral demonstrar a aplicação de um projeto de leitura na educação não formal, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O contexto da experiência aqui relatada foi a disciplina extensionista “Ensino e Letramento Literário”, ofertada para o quinto semestre do curso de Letras-Português do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (Prilei) – ofertado pela Universidade Católica de Brasília (UCB). A metodologia empregada foi eminentemente qualitativa, descritiva, do tipo relato de experiência. A partir das noções de letramento literário e metodologia de leitura propostas por Rildo Cosson (2014), os estudantes do curso de Letras produziram um projeto de leitura a ser aplicado, em uma noite, para jovens e adultos que fazem parte do Programa Alfabetização Cidadã (PAC) – projeto de extensão da UCB que contribui para a erradicação do analfabetismo em regiões periféricas do Distrito Federal. A partir da aplicação do projeto, constatou-se que a leitura literária tem extrema importância no processo de alfabetização, seja no tempo certo, seja quando jovem ou adulto. Mais importante ainda é sempre “alfabetizar letrando”, ou seja, transformar o ensino da leitura e escrita em prática social por meio dos gêneros textuais que circulam na sociedade. A articulação ensino-pesquisa-extensão foi possível graças ao engajamento dos graduandos durante todas as etapas do projeto de leitura. Dessa forma, foi nítida a contribuição das visitas de aplicação do projeto para a formação pessoal e profissional dos graduandos, que relataram e se emocionaram.

Palavras-chave: Letramento Literário. Extensão Universitária. EJA. Formação de Professores. Projeto de Leitura.

Introdução

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabe quem lê *Vidas Secas* de Graciliano Ramos – independente da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. Como entre tais coisas e tais outros incluem-se, também, livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (Costa e Salces, 2013, p. 9).

A citação anterior nos faz refletir acerca do quanto a habilidade da leitura possui um caráter social. Também refletimos sobre o quanto nossa sociedade possui vários tipos de leituras: da codificação e decodificação do sistema de escrita alfabética, até a leitura de mundo, imersa na cultura e nos aspectos socioculturais.

Solé (1998) nos lembra de que a aprendizagem da leitura é papel da instrução formal, portanto, responsabilidade da escola. Para ela, cabe à escola ampliar a visão leitora dos estudantes, disponibilizando a eles os mais variados textos em seus suportes diversificados. Cabe à escola, também, implementar projetos que auxiliem nas dificuldades de seus estudantes e no fomento a boas práticas de leitura.

A autora (1998) afirma que ensinar e aprender a ler são tarefas complexas, não podendo ser negligenciadas nem pela escola, nem pelos professores e nem pelos próprios educandos. Assim, vemos que o processo de leitura envolve toda a comunidade e deve ser prioritário para os atores envolvidos. Solé ainda reforça que não se aprende a ler somente no início da alfabetização, mas ao longo de toda a vida, quebrando um paradigma de que a leitura deve ser estimulada somente para a sua aquisição, esquecendo-se da importância de seu desenvolvimento e manutenção até que se torne hábito.

Quando nos deparamos com a realidade do contexto brasileiro, percebemos que, além de problemas com a qualidade educacional, ainda temos lacunas na cobertura do ensino. O que faz com que contemos ainda com 9,3 milhões de brasileiros analfabetos. O analfabetismo dificulta o acesso das pessoas a serviços e direitos, muitas vezes impedindo-as de exercer plenamente a sua cidadania.

O que percebemos na prática é que o processo de alfabetização nem sempre ocorre no tempo previsto, via educação formal.

O presente capítulo é um relato de experiência que tem como objetivo geral demonstrar a aplicação de um projeto de leitura no contexto da educação não formal, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como objetivos específicos, pretendemos:

- Demonstrar a importância de práticas de letramento literário para jovens e adultos em processo de escolarização inicial;
- Aprofundar a discussão acerca da metodologia de leitura de Cosson e demonstrar a sua aplicabilidade;
- Enfatizar a importância da disciplina letramento literário na formação de estudantes de Letras;
- Demonstrar a articulação ensino - extensão - pesquisa no âmbito universitário.

A metodologia empregada foi eminentemente qualitativa, descritiva, do tipo relato de experiência.

O contexto da experiência aqui relatada foi a disciplina extensionista “Ensino e Letramento Literário” ofertada para o quinto semestre de Letras-Português do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (Prilei) – ofertado pela Universidade Católica de Brasília (UCB). A partir das noções de letramento literário e metodologia de leitura propostas por Rildo Cosson (2014), os estudantes de Letras-Português produziram um projeto de leitura a ser aplicado, em uma noite, para jovens e adultos que fazem parte do Programa Alfabetização Cidadã (PAC) – projeto de extensão da UCB que contribui para a erradicação do analfabetismo no Distrito Federal.

Os estudantes do curso de Letras reunidos em grupos elaboraram um projeto de leitura que consistia em: escolher um texto literário, aplicar a metodologia de leitura proposta por Cosson e ir as mais diversas regiões periféricas do Distrito Federal, nas quais o PAC possuía polo e proporcionar uma noite de fruição literária para esses alfabetizandos. Essa metodologia ativa propiciou o protagonismo discente, bem como a articulação ensino – pesquisa – extensão.

Nesse sentido, para o planejamento do projeto de leitura e sua aplicação no PAC, foi necessário que os grupos levassem em consideração os aspectos culturais e sociais dos estudantes de cada turma deste programa, trabalhando com textos literários que remetessem às experiências vivenciadas pelos alfabetizandos em seu cotidiano, aproximando os graduandos dessa realidade.

Ensino – Pesquisa – Extensão: Uma Aproximação Necessária

O pilar da extensão universitária está disposto no portal do Ministério da Educação (MEC), 2011, da seguinte forma: “A extensão universitária caracteriza-se por um conjunto de ações de caráter educativo e interdisciplinar que permitem a interação entre a universidade e a sociedade”. Inspirada nesse conceito e em sua missão de promover a educação integral e compromisso social com valores humanos e cristãos para servir à sociedade, a UCB mobiliza diversas atividades extensionistas, como o Projeto de Alfabetização Cidadã - PAC, Português para Migrantes e Refugiados, o Projeto SER+, dentre outros. Porém, não necessariamente todos os projetos exigem ser do âmbito ensino-aprendizagem. Alguns exemplos disso são os projetos do Centro Integrado Ambulatorial, Clube de Xadrez e Centro de Formação em Psicologia Aplicada (CEFPA).

A base dos projetos de extensão é ter uma parceria e suprir alguma necessidade social, como demonstrado desde seu surgimento, durante a grande expansão dos projetos de extensão que se originou possivelmente em Portugal, estendendo-se até a Universidade de Cambridge, na Inglaterra, influenciando os Estados Unidos e seus ideais presentes na Revolução Americana. Surgiram, então, as chamadas *Land Grant Colleges*, escolas próprias em projetos de extensão. Cada escola abrangia alguma área, como a educação continuada, cursos noturnos e capacitações técnicas.

Ao longo dos anos, durante o séc. XIX, a Inglaterra abria suas universidades não apenas para elites, mas para a população em geral. Com essa leva de pessoas buscando uma qualificação, as extensões também entraram em ação, propondo preparações profissionais para o mercado de trabalho. Essa ideia se ampliou e se espalhou, até que em meados de 1911, no Brasil, as universidades aderiram a extensões voltadas para o desenvolvimento profissional, com cursos e conferências educacionais.

Até o presente momento, é visível que as extensões sempre vieram com o objetivo de ajudar a suprir algum ponto que a sociedade necessitava. No âmbito estudantil, uma figura que se destaca é Ana Luísa Lima Sousa, Mestre em Educação Escolar Brasileira, que afirma que as universidades sempre serviram a alguém, fosse no ensino, na pesquisa ou na extensão; sempre mantiveram um compromisso com algum grupo de seu meio social (Sousa, 2010).

PAC: programa de extensão da UCB

O projeto de extensão que será foco de atenção deste relato de experiência é o Projeto de Alfabetização Cidadã (PAC), definido pelo site da UCB como:

Projeto social de caráter filantrópico, que atende pessoas jovens, adultas e idosas que não foram alfabetizadas. Pessoas que possuem vulnerabilidade social, desemprego, carências de diversas instâncias e, portanto, não possuem apoio para iniciar e dar continuidade à vida acadêmica. As atividades de alfabetização acontecem, tanto na UCB, quanto em várias comunidades do Distrito Federal. (“Alfabetização Cidadã”, s.d.)

Esse projeto está em atuação desde 1993, sendo realizado em diversas áreas do DF, principalmente focando em regiões onde a população possui mais vulnerabilidade, já que seu objetivo gira em torno daqueles que chegaram à fase adulta e não concluíram o processo inicial de alfabetização.

Durante o ano de 2024, o PAC está acontecendo nas seguintes localidades do Distrito Federal:

- Areal;
- Cidade Estrutural;
- Recanto das Emas;
- Samambaia;
- Santa Maria; e
- Sol Nascente.

O projeto com o tempo foi se expandindo e, além da sua implementação focada naqueles que são analfabetos absolutos e funcionais, também surgiu a necessidade de expandir para os analfabetos digitais, pessoas essas que desconhecem de tecnologias e querem buscar novos horizontes de conhecimento.

Seguindo a linha dos objetivos presentes nos projetos de extensão, o PAC tanto proporciona um trabalho de melhoria social quanto garante a relação estudante e sociedade, expandindo a universidade para fora da estrutura física, levando os estudantes a compartilharem e fazerem bom uso de seus conhecimentos em comunidade. O PAC se preocupa em melhorar a qualidade de vida e facilitar o acesso à educação para aqueles que não tiveram

a oportunidade quando mais novos. Com base no censo mais recente, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, o Distrito Federal diminuiu os níveis de analfabetismo com relação aos anos anteriores, chegando a 2,8%, atrás somente de Santa Catarina, com 2,7% (IBGE, 2022).

Este projeto de extensão da UCB mobiliza alfabetizadores populares, que têm o papel de captar alfabetizando de suas comunidades e estabelecerem parcerias para a utilização de espaços, como igrejas, creches, escolas públicas e centros comunitários. A UCB atua na formação das alfabetizadoras e na disponibilização de materiais didáticos. Além disso, estabelece parcerias com organizações não governamentais, como os *Rotarys Club* e Casas da Amizade, para subsidiar bolsas para as alfabetizadoras. A metodologia empregada é a Paulo Freiriana, graças ao material cedido pelo Cepafre – Centro Paulo Freire, localizado em Ceilândia - DF.

Letramento Literário e Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa

Atualmente, a educação brasileira é regida pela Lei 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). No entanto, até a implementação da atual regulamentação legislativa, houve uma série de eventos políticos e sociais que moldaram o sistema educacional e a formação docente.

A formação docente foi marcada por diversos períodos que refletiram em mudanças significativas em sua estrutura, sendo eles pormenorizados a seguir.

O primeiro período, proposto pelo filósofo e pedagogo Saviani (2008), ocorreu entre os anos de 1827 até 1890. Esse período foi bastante rudimentar, pois aconteceu quando Brasil ainda era organizado por províncias e não havia um sistema de educação válido para todo o território nacional. As províncias tinham autonomia para se organizar de acordo com suas conveniências e crenças. A formação docente só ganha um caráter um pouco mais formal com a criação da Escola das Primeiras Letras e, a partir daí, começa uma espécie de treinamento que é baseado no *método Lancaster*, no qual o professor deixava sua localidade e ia até as capitais das províncias para receber um treinamento, retornando depois para a sua localidade de origem para repassar o treinamento a outros professores ou aplicar os ensinamentos aos seus próprios alunos. Cabe ressaltar que não havia uma formação em aspectos pedagógicos ou didáticos. Essa discussão não existia na época.

Em 1834, ocorreu um grande marco: a criação da Escola Normal, que trouxe uma maior estruturação à formação docente, embora ainda bastante precária. Nessa época, o Estado

começa a assumir responsabilidades na área da educação, reconhecendo a necessidade e a obrigação de promover uma educação de qualidade, não mais restringindo essa responsabilidade apenas às famílias. A partir de então, essa promoção é organizada e executada pelas ações do Estado enquanto governo e nação.

As escolas normais inicialmente tiveram uma breve existência, devido à baixa adesão dos alunos e à alta evasão daqueles que as buscavam. Em substituição à formação de professores na escola normal, surgiu uma nova modalidade de formação para professores em exercício, chamada de professor adjunto. Assim, o candidato a professor atuaria como auxiliar em uma turma específica, aprendendo o ofício para, posteriormente, assumir as atividades dentro da sala de aula.

O segundo período, que ocorreu entre os anos de 1890 e 1932, é marcado pelo estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais, que foram reformuladas. Nesse momento da história, as escolas normais são reabertas, mas agora sob uma nova roupagem, conhecida como a Reforma Paulista da Escola Normal. Segundo Saviani (2008), essa reforma influenciou na criação de um modelo para a formação de professores a ser aplicado em todo o território nacional, resultando no surgimento de novas escolas em várias capitais do país. A Reforma Paulista abrangeu duas frentes principais: a primeira é a defesa do enriquecimento dos conteúdos curriculares e a segunda é a ênfase na prática de ensino. A principal característica desse período foi a criação dessa escola-modelo, com uma proposta voltada inteiramente para a formação docente. Em meados dos anos 30, ganha força um movimento social impulsionado por personalidades que lideravam a educação, com o objetivo de promover um sistema nacional de ensino. A proposta visava organizar a educação de maneira mais uniforme, garantindo que em todas as províncias e Estados houvesse a oferta do mesmo sistema de ensino. A unicidade não se referia ao fato de os alunos aprenderem o mesmo conteúdo; tratava-se de uma discussão sobre o modelo de ensino a ser adotado, independentemente da política e das crenças de cada estado.

O período seguinte abrangeu os anos de 1932 a 1939 e é marcado pela organização dos institutos de educação. Nesse período, as reformas foram promovidas por Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932) e por Fernando de Azevedo em São Paulo (1933). Esses dois grandes nomes influenciaram toda a educação brasileira a partir de 1930, estando envolvidos na filosofia de formação docente e na estruturação do ensino, que se consolidou e ganhou caráter de obrigatoriedade com as legislações subsequentes. A educação oferecida anteriormente não atendia às demandas reais da sociedade, o que gerou a necessidade de uma formação de professores diferenciada, surgindo assim a demanda por educadores

mais capacitados. Com o avanço da expansão das práticas de formação docente, iniciou-se o surgimento dos institutos de educação, sob a gestão de Fernando de Azevedo, caracterizados como espaços culturais educacionais, encarados não apenas como objetos de ensino, mas também como objetos de pesquisa (Monarcha, 1999, p. 324-336). Esse período foi crucial para a formação docente, pois valorizou a cientificidade, destacando a importância do conhecimento científico como um instrumento fundamental para a evolução educacional.

Assim, ocorreu a transformação da escola normal em uma escola de professores, que incluiu alguns componentes curriculares, como: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, introdução ao ensino com foco em princípios e técnicas, materiais de ensino e práticas pedagógicas. O período seguinte, que abrange os anos de 1939 a 1971, é caracterizado pelo início das graduações em um modelo muito específico, conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de pedagogia. Esse modelo teve início por volta de 1939 e perdurou até os anos 2000, quando foi abolido e substituído pelo modelo atual, que diferencia a formação de bacharéis e licenciados.

Os institutos de educação não tinham o status de universidade, mas a partir de 1939 passaram a tê-lo. Assumindo, assim, um caráter universitário, a formação docente passou a ocorrer no ensino superior, de acordo com a modalidade de ensino em que o professor atuaria. Por exemplo, se o professor fosse atuar nos anos iniciais, não seria necessária a formação de nível superior. No entanto, se a prática docente fosse voltada para os anos finais do ensino fundamental ou para o ensino médio, haveria essa obrigatoriedade. A formação 3+1 é assim chamada porque os três primeiros anos da formação docente eram dedicados aos conhecimentos específicos da matéria que o profissional iria lecionar, sendo dividida apenas em duas grandes áreas: ciências e letras - linguagens. Nesses três primeiros anos de graduação, eram trabalhados os conteúdos específicos da área de atuação escolhida e, caso o profissional desejasse atuar na docência, deveria cursar mais um ano de conhecimentos voltados para a didática aplicada em sala de aula.

Essa versão ainda gera impacto nos tempos atuais, pois resultou em um processo de desvalorização dos componentes pedagógicos e didáticos. Por muito tempo, foi uma ideia comum que o cursar dessas matérias era realizado de maneira pró-forma, pois apenas se dava ênfase às disciplinas de conhecimentos específicos. Ainda hoje, é possível perceber essa prática na formação de professores, uma vez que os alunos tendem a priorizar as matérias relacionadas aos conhecimentos específicos em detrimento das disciplinas voltadas para a área pedagógica.

O período subsequente ocorreu entre os anos de 1971 e 1996, marcando um ponto crucial na educação brasileira com o surgimento de uma legislação específica para a área, a lei 5.692/1971, popularmente conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A referida lei foi criada com o objetivo de introduzir uma nova abordagem para a educação brasileira, uma vez que a legislação anterior já não atendia às necessidades formativas. Nesse período, identificou-se uma grande demanda por formação de mão de obra, sendo essencial que essa mão de obra possuísse um caráter técnico, uma característica que não era valorizada na legislação anterior (Lei 4.024/1971). A lei 5.692/1971 (Brasil, 1971) foi promulgada e reformulou as diretrizes para a educação nacional, reconfigurando o que era estabelecido pela antiga legislação educacional. Nesse processo, houve a substituição da escola normal pela habilitação específica do magistério, que se destacou como um marco desse período.

Além disso, é importante considerar o golpe militar de 1964, que provocou adequações no campo educacional. Nesse cenário mundial, houve uma tendência para a consolidação de uma escola tecnicista, voltada para a formação técnica dos alunos. Atualmente, temos o ensino médio integrado ao ensino técnico, para atender a demanda por mão de obra, oferecendo, assim, na educação básica, conhecimentos técnicos de diversas áreas sem a necessidade de esperar uma formação de nível superior para que o profissional esteja apto ao mercado de trabalho.

Os anos entre 1996 e 2006 foram marcados pela Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) e pelo surgimento dos institutos superiores de educação, das escolas normais superiores e do novo perfil do curso de Pedagogia. A LDB, introduziu como alternativas o curso de Pedagogia/licenciatura nos institutos superiores de educação e nas escolas normais superiores, sinalizando uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo. Os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, o que fortalece a desvalorização docente. É daí que surge a ideia social de que formar professores tem menos peso do que formar engenheiros, médicos, advogados, entre outros. Esse status de uma formação simplificada desvalorizou a formação e, conseqüentemente, o profissional (Saviani, 2008).

A desvalorização social de professores é uma questão histórica que impacta não apenas os educadores, mas a sociedade como um todo. Para que haja uma educação de qualidade, é fundamental reconhecer a importância do papel do professor e, assim, fomentar a implementação de medidas que garantam sua valorização e bem-estar.

Diante desse cenário, o Governo Federal tem promovido diversas iniciativas voltadas para a formação docente, incluindo a oferta de cursos na modalidade a distância (EaD) e o Prilei.

Os cursos EaD se tornaram uma ferramenta fundamental para a formação docente, contribuindo como o incentivo para a profissão e para o desenvolvimento contínuo dos professores. Eles promovem uma educação mais inclusiva e acessível, alinhada com as necessidades e desafios da atualidade. Já o Prilei é uma iniciativa do governo federal em parceria com o MEC, que tem por finalidade ofertar cursos de licenciatura e incentivar a formação continuada para profissionais da educação.

O Prilei disponibiliza recursos financeiros e técnicos para a implementação de projetos, visando a disseminação de boas práticas e construção de um ambiente educacional mais eficaz. Além disso, seu escopo principal é a melhoria da qualidade da educação por meio da inovação, apoiando projetos que viabilizem a implementação de novas metodologias de ensino e estratégias pedagógicas.

O programa visa fortalecer a capacidade das instituições de ensino superior para oferecerem uma formação mais adequada às necessidades atuais da educação e alinhadas às diretrizes elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante o exposto, depreende-se que essas iniciativas visam não apenas melhorar a formação docente, mas também garantir uma qualificação contínua dos educadores, a fim de prepará-los para os desafios diários da educação.

No âmbito da formação inicial de professores de Língua Portuguesa para os anos finais e ensino médio da educação básica, é imprescindível uma formação pautada nos letramentos e nas práticas sociais de uso da linguagem.

Dessa forma, a compreensão acerca da leitura no processo inicial de aquisição, bem como do letramento e leitura literária torna-se essencial para uma futura atuação profissional.

Kleiman (2000), professora do Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos de Linguagem da Unicamp e pesquisadora de longa data nas áreas de leitura, letramento e interação em sala de aula, convida-nos a refletir, sobretudo, sobre o papel do professor no processo de compreensão leitora dos estudantes. É possível que os professores consigam ensinar os seus estudantes a compreenderem os textos que leem?

Mesmo respondendo negativamente a essa questão, a pesquisadora traz à tona que o papel

do professor, no contexto do ensino da leitura, é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo em seus alunos. Ou seja, ao professor cabe mediar a relação “leitor x texto”, de forma a possibilitar aos estudantes saberes, mecanismos e técnicas necessárias à ampliação do seu entendimento textual.

Parece complicado, não é mesmo?

A leitura não é uma atividade simples, e como vimos envolve uma complexa teia de interações interpessoais e intrapessoais. No entanto, um leitor proficiente e capaz de compreender os textos lidos está o mais próximo possível de ser um cidadão autônomo e capaz de atuar em sociedade. Esse é o tipo de leitor que queremos que os estudantes sejam.

No entanto, quando nos deparamos, na prática com as salas de aula de educação básica do Brasil percebemos mais nitidamente o cenário descrito por Kleiman (2000). O texto escrito ainda é ininteligível para grande parte dos estudantes pois a apropriação da leitura ainda se constitui como um grande obstáculo para o sucesso escolar. Se pensarmos em compreensão textual, o quadro é ainda mais alarmante. Dessa forma, a literatura pode ser uma excelente ferramenta para auxiliar nesta problemática. A literatura, ao mesmo tempo que se configura como um sistema de obras, muitas vezes vista como patrimônio cultural, também representa qualquer texto literário, ou seja, um texto com propósitos específicos, que tem uma carga estética e que visa provocar diferentes emoções no leitor. A literatura também pode ser uma disciplina escolar, na qual os textos literários são analisados e vinculados a tempos e movimentos culturais específicos. Contudo, a literatura representa a expressão da subjetividade humana, é a realidade demonstrada de forma particularizada.

Nesse contexto, Cosson (2008) aduz que o letramento literário vai além do ensino de habilidades técnicas de leitura; ele busca proporcionar uma relação mais íntima com a literatura, contribuindo para o desenvolvimento de leitores críticos e apreciadores da literatura.

De acordo com Cosson (2008, p. 29),

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância.

Portanto, o letramento literário vai além da simples decodificação de palavras e envolve o desenvolvimento de leitores com senso crítico, capazes de reconhecer os aspectos intrínsecos dos textos que leem.

Além disso, o ensino de letramento literário na formação de professores é imprescindível, pois implica em capacitar os educadores não apenas para transmitir conhecimentos sobre literatura, mas também viabilizar a formação integral dos alunos como cidadãos capazes de pensar criticamente.

Além disso, Cosson (2008) defende a inserção de metodologias pedagógicas que incentivem a interação ativa com a literatura, através de estratégias como debates em grupo, análise e produção de textos diversos.

Letramento Literário na EJA (Educação de Jovens e Adultos)

A EJA constitui a educação básica, abordando o ensino fundamental e médio, sendo para aquelas pessoas que não conseguiram ter acesso à escola ou concluir os seus estudos no tempo recomendável. Essa modalidade possibilita aos estudantes a continuação dos seus estudos e que possam alcançar o mercado de trabalho.

Os estudantes que frequentam a EJA muitas das vezes são jovens que reprovaram no ensino regular e idosos que tiveram que abandonar os estudos para trabalharem. Cada cidadão tem a sua história de vida bastante carregada de experiências e vivências inacreditáveis, muitos precisaram abrir mãos de sonhos para sustentarem as suas famílias, deixando a escola em segundo plano, porém, sem negligenciar a sua importância.

Além disso, a educação tem um papel fundamental no corpo social. Através do ato de educar, transformamos cidadãos e constituímos a nossa sociedade brasileira. De acordo com o artigo 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, Art. 205)

Em princípio, a educação é alegada como um direito de todos os cidadãos brasileiros, entretanto, nem todos possuem as mesmas oportunidades, tendo que abdicar de muitos sonhos, para que seja possível conquistarem o mínimo, sendo um prato de comida, moradia digna e saneamento básico. Mesmo com todos os desafios encontrados por esses estudantes, eles não desistiram dos seus sonhos e retornaram aos seus estudos, pois, entendem que é através da educação que diversas portas podem ser abertas e muitas realidades transformadas. “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire, 1979, p. 84)

Com isso, faz-se necessário compreendermos o papel da escola dentro do contexto social, principalmente das pessoas que não tiveram a oportunidade de prestigiar o ambiente edu-

cacional. A instituição de ensino irá desenvolver funções essenciais para a alfabetização dos estudantes, principalmente a leitura e escrita, devido ao afastamento desses aspectos em suas vidas cotidianas.

Sabemos que a leitura é indispensável, mas não são todas as pessoas que possuem o domínio dela, não exerceram essa prática desde a sua infância até os dias atuais, acarretando o analfabetismo. Segundo o IBGE de 2022, em média 11 milhões de brasileiros com mais de 15 anos não são alfabetizados.

Outro fator preocupante é a ausência da escrita entre os estudantes. Muitos não sabem escrever os próprios nomes e utilizam a digital para assinar documentos ou papéis importantes. Entretanto, diversos alunos sentem-se constrangidos ao utilizarem suas digitais para assinar, o que incentiva o retorno à escola para se alfabetizarem, buscando desenvolver autonomia e independência. “A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (Cosson, 2007, p.15).

O letramento literário na EJA é de suma importância, principalmente para tratarmos de textos literários que possuem uma linguagem rebuscada e difícil compreensão. A partir do letramento será realizada uma leitura mais dinâmica, prazerosa e interessante, trabalhando diretamente com as perspectivas dos alunos, acerca do texto proposto pelo docente.

Ainda assim, para que essa leitura seja realizada da melhor forma, devemos trazer uma motivação para esses estudantes. Assim, eles terão curiosidade e vontade de escutar ou visualizar o texto escolhido. Outro aspecto indispensável para atrair os alunos é analisar o texto que está sendo proposto, sendo fundamental observar se aquela obra se encaixa no contexto que está inserido ou se possibilitaria alguma interação com a turma. De acordo com Cosson, “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (Cosson, 2008, p. 35).

Portanto, devemos utilizar-nos da leitura para ampliarmos os conhecimentos dos alunos. Um texto que poderá mexer com o seu íntimo, mas sem que se sintam ofendidos e constrangidos. O letramento literário é imprescindível, até porque os estudantes da EJA já possuem uma bagagem enorme de experiências, culturas e conhecimentos da vida. Todavia, será através do letramento que o novo criará uma conexão com as experiências de cada um, proporcionando uma vivência única em sala de aula.

Projeto de Leitura: Uma Noite de Viagem por Meio da Literatura

Tendo como público-alvo os alfabetizandos do projeto PAC, os estudantes da graduação de Letras - Língua Portuguesa utilizaram-se da metodologia de leitura descrita por Cosson (2014) para criação de projetos de leitura. Tal metodologia trata desde o processo de seleção dos textos que serão trabalhados em sala de aula até ao processo da leitura e a prática de como esses textos serão mediados entre os professores e os estudantes.

Para a escolha dos textos que foram trabalhados nas turmas do PAC, foi levado em consideração o público-alvo, o contexto que eles vivenciam e, principalmente, a estratégia de leitura que os graduandos iriam trabalhar para instigar os estudantes do projeto a compreenderem, interpretar e compartilhar suas percepções dos textos que foram propostos. Ademais, importa ressaltar que o público-alvo não possui o domínio da leitura formal. Sendo assim, foi necessário implementar “outras leituras” desses textos.

Para a adequação e a criação da aula de aplicação do projeto de leitura, a metodologia de leitura do Cosson (2014) foi crucial na formalização de cada etapa. Cosson (2008) aborda os conceitos fundamentais para a formação de leitores e do letramento literário na escola, intitulado por ele como a “sequência básica”, que “é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (Cosson, 2008, p. 51). A metodologia foi norteadora para o desenvolvimento do projeto nas salas de aula, auxiliando na forma que os estudantes de Letras iriam trabalhar os textos literários.

Desse modo, dentro da disciplina “Letramento Literário” (na que os estudantes da graduação de Letras formalizaram o projeto de leitura), a sequência básica foi o pilar principal para a progressão do projeto. O primeiro a ser compreendido e utilizado por esses grupos foi a motivação, que, de acordo com Cosson, é definida como “seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2008, p. 54).

A motivação para o planejamento de cada aula dos grupos foi referenciada acerca dos elementos base descritos por Cosson (2008), que eram: despertar o interesse dos estudantes do PAC para a leitura dos textos escolhidos, de forma que os estudantes de Letras pudessem deixar mais dinâmico o momento da leitura e, por último, o modo que iriam utilizar-se das interpretações dos alunos do PAC para construção das atividades da aula, como detalhado por Cosson em:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação

os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para experiência literária (Cosson, 2008, p. 53).

Em vista disso, cada grupo elaborou sua motivação de acordo com os textos escolhidos, sendo que alguns grupos optaram por uma roda de conversa e troca de interpretações. Os demais grupos usaram a multimodalidade presente na literatura, mesclando letras de músicas entre contos e crônicas, fazendo com que cada turma do projeto do PAC vislumbrasse o saber que é a compreensão da leitura e como ela molda o ensino e aprendizagem deles em relação às obras literárias.

A introdução é outro elemento base da sequência básica descrita por Cosson (2008) e trabalhada dentro do contexto da disciplina Letramento Literário para o planejamento do projeto de leitura. A introdução é definida como “a apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2008, p. 57). Desse modo, os grupos da turma de Letras escolheram os seus textos com base no que queriam transmitir durante a mediação da aula a ser aplicada nas turmas do PAC. No entanto, a introdução é essencial na forma que o professor irá apresentar o texto literário para turma, para não tornar esse momento a contação da história da vida do autor, mas sim, de tudo aquilo que fundamenta a escrita e que justifica a escolha do texto, como retratado por Cosson em:

A apresentação do autor não se transforma em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam aos pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor (Cosson, 2008, p. 60).

Os grupos da turma de Letras trabalharam de modo que a introdução fosse sucinta e atingisse o objetivo final, que era o entendimento dos estudantes do PAC acerca do motivo da escolha daquelas obras, despertando a curiosidade sobre como seriam a contação de história e os estímulos lúdicos durante as aulas propostas.

A leitura, outro elemento da sequência básica criada por Cosson (2008), é crucial dentro do ambiente do Letramento Literário. Como no projeto de leitura aplicado nas turmas do PAC, foi dada apenas uma noite de aula para cada grupo da turma de Letras. A finalidade era a escolha de um texto literário que desse para ser trabalhado em no máximo duas horas de aula.

A leitura descrita por Cosson (2008) ocorre com intervalos que funcionam “prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura” (Cosson, 2008, p. 64). Os grupos tiveram que adaptar esse intervalo de uma forma que atendessem ao horá-

rio estabelecido por aula, ocorrendo durante a finalização da leitura dos textos, uma troca de percepções entre os grupos com as turmas do PAC.

A interpretação, o último elemento descrito por Cosson na sequência básica, é definida como “a interpretação parte do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2008, p. 64). Além disso, Cosson trabalha com ela em dois momentos dentro do âmbito do letramento literário, sendo o primeiro o momento interior:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra (Cosson, 2008, p. 65).

O segundo momento descrito por Cosson é o momento externo:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela (Cosson, 2008, p. 65).

Nesse caso, ao estudante interpretar ou ao ler um texto ou obra literária, a finalidade é que consiga entender aquilo que lhe foi proposto e explicitar sua concepção de acordo com a atividade proposta. Foi o que os estudantes de Letras fizeram ao executar esse último elemento nas aulas que ocorreram no PAC, incentivando com que cada estudante daquele projeto compartilhasse sua percepção conforme o que fora absorvido durante a leitura.

Diante da metodologia de leitura apresentada, os resultados obtidos após cada grupo aplicar essa metodologia no projeto PAC demonstraram o meio que os docentes devem conduzir quando é abordado o letramento literário nas salas de aula. A sequência básica tem os elementos cruciais no processo de leitura e não só é norteador para o estudante, como principalmente para o professor.

Cabe destacar a importância da pedagogia de projetos nesse contexto:

Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado. Nos projetos em que é preciso expor ou ler oralmente para uma gravação que se destina a pessoas ausentes, por exemplo, uma circunstância interessante se apresenta: o fato de os interlocutores não estarem fisicamente presentes obriga a adequar a fala ou a leitura a fim de favorecer sua compreensão, analisando o tom de voz e a dicção, planejando as pausas, a entonação etc. Os projetos de leitura são

excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções (Brasil, 1997, p. 45).

Somente com esta metodologia foi possível alinhar letramento literário, jovens e adultos, graduandos e sociedade como um todo.

Projeto de Leitura Árvore das Memórias: Sequência Básica do Cosson na Prática

O propósito deste projeto foi proporcionar um momento de prazer para os estudantes do PAC da turma do Areal/DF. Nesse sentido, ocorreu uma exposição dialogada entre os estudantes, para ser alcançado uma interpretação coletiva do texto escolhido. Foi decidido trabalhar com a crônica “A Casa Materna”, de Vinicius de Moraes, que tem como enfoque as memórias do autor sobre sua casa materna. A ideia norteadora foi que a leitura e o estudo do texto ocorressem por meio da interação entre os participantes. Além disso, foi utilizada a metodologia criada pelo professor Rildo Cosson em seu livro: “Letramento Literário: Teoria e Prática” (2008).

A motivação tem a função de despertar o interesse do leitor. Embora não tenha sido seguida a proposta de Cosson à risca, em primeiro momento, foi pedido para que os estudantes encaminhassem fotos pessoais que representassem momentos especiais para eles. Dessa forma, criou-se uma expectativa sobre a leitura a ser realizada, conectando-os emocionalmente ao processo, como descrito em “naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.” (Cosson, 2008, p. 57).

No segundo passo, é executada uma breve introdução sobre Vinicius de Moraes e o gênero escolhido, a crônica, fornecendo informações essenciais para que os alunos conheçam o autor, preparando-os para uma leitura mais compreensiva. Após esse momento, foram desenvolvidas as etapas da leitura e da interpretação, sendo a prática da leitura da crônica, no momento de compartilhar ideias, e os integrantes do grupo destrincharam o texto proposto para que a compreensão fosse facilitada e os alunos contribuíram contando suas vivências e memórias. Eles conseguiram captar as ideias do texto e relacioná-las com suas próprias experiências, enriquecendo a interpretação em conjunto.

Com o intuito de enfatizar a proposta da leitura, uma integrante do grupo se caracterizou de uma árvore típica do Distrito Federal, o Ipê Amarelo, que remete à valorização da nossa cultura e dos povos brasileiros. Também narrou um pequeno relato pessoal de superação e determinação, o que incentivou ainda mais os alunos a contribuírem e participarem da dinâmica.

Em seguida, foi efetuada a dinâmica da “Árvore das Memórias”, que se adequava exatamente com os relatos tratados pelos estudantes. Para a execução dessa atividade, foi solicitado primeiramente para a alfabetizadora da turma do Areal as fotos (imagens e retratos) que o grupo utilizou para a proposta da atividade. Essas imagens foram disponibilizadas em um varal na sala de aula, onde os alunos pegaram as suas fotos correspondentes e falaram o porquê de elas serem tão importantes na vida deles.

Logo em seguida, essas fotografias foram colocadas na árvore, no galho de escolha do estudante, sendo realizada assim a montagem da “Árvore das Memórias” da turma do PAC Areal/DF. A construção dessa árvore remete a muitas lembranças importantes, sendo um marco na vida de cada um, contribuindo para os seus estudos, porque foram àquelas pessoas das imagens que serviram como inspiração para os discentes daquela turma.

Figura 1- Varal de fotos 1



Fonte: Autoria própria

Figura 2- Varal de fotos 2



Fonte: Autoria própria

Figura 3- Contação de História



Fonte: Autoria própria

Figura 4- Tronco árvore



Fonte: Autoria própria

Figura 5- Montagem da árvore



Fonte: Autoria própria

Figura 6- Montagem da árvore



Fonte: Autoria própria

Figura 7- Montagem



Fonte: Autoria própria

Figura 8- Árvore finalizada



Fonte: Autoria própria

Figura 7- Mesa de lembrancinha



Fonte: Autoria própria

Ao final da dinâmica, foram entregues lembrancinhas personalizadas individualmente - monóculos com as fotos que são importantes para cada um deles. Dessa forma, eles não iriam esquecer do principal motivo de estarem naquela sala de aula todos os dias, não só por aquelas pessoas das fotografias, mas por eles mesmos e a força de vontade de realizarem diversos sonhos através da educação.

Para não concluir

Contar e ouvir histórias é de suma importância. Para Abramovich (1997, p. 18) “contar histórias é uma arte”. Contudo, ouvir histórias não é importante somente na infância. Continuamos ouvindo histórias em círculos sociais, seja de experiências ou anedotas. Elas enriquecem a nossa visão de mundo.

A leitura literária tem extrema importância no processo de alfabetização, seja no tempo certo, seja quando jovem ou adulto. Mais importante ainda é sempre “alfabetizar letrando”, ou seja, transformar o ensino da leitura e escrita em prática social por meio dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

No entanto, mesmo antes do processo de alfabetização estar consolidado, a leitura deve se fazer presente na vida das crianças, jovens e adultos após esse período, a partir da consolidação dessa habilidade, não se deve relegá-la somente a momentos nas quais ela é feita de forma intuitiva e automática. Práticas de leitura devem ter intencionalidades diferentes, de acordo com o nível dos estudantes. Um mesmo texto pode ser apresentado e questionado de forma completamente distinta dependendo do público e das competências que se deseja aprimorar.

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1997, p. 42).

Para aprender a ler, além da decodificação, os jovens e adultos precisam realmente significar o que leem. Isso só é possível se as leituras forem vistas como práticas sociais e a alfabetização, como prática de letramento.

Esses foram os pilares dos Projetos de Leitura implementados no curso de Letras do Prilei/UCB. A partir do conhecimento do público-alvo, foram utilizados textos que realmente tivessem significado e pudessem, de alguma forma, acessar as subjetividades dos alfabetizando.

Ademais, os graduandos preocuparam-se em adequar a metodologia de Cosson a um público que não domina a leitura “tradicional”, mas que possui diversas leituras de mundo que são extremamente ricas e gratificantes.

Os projetos de leitura surgiram como alternativa para o estímulo da leitura neste contexto. Projetos de leitura podem articular livros, leitores e comunidade escolar de forma transformadora. Importante ressaltar que os projetos são altamente locais, ou seja, têm utilidade para a comunidade envolvida já que é ela quem o produz. Dessa forma, cada projeto possui seu ineditismo e inovação.

A articulação ensino-pesquisa-extensão foi possível graças ao engajamento dos graduandos durante todas as etapas do projeto de leitura. Dessa forma, foi nítida a contribuição das visitas de aplicação do projeto para a formação pessoal e profissional dos graduandos, que relataram e se emocionaram.

Além disso, as experiências compartilhadas entre os estudantes de Letras do Prilei/UCB e os estudantes do PAC foram enriquecedoras para ambas as partes, a troca de vínculo com os alunos do projeto, com base nas vivências relatadas por eles, o motivo pelo qual eles ingressaram no projeto e o porquê de o PAC ter se tornado uma grande mudança na vida deles, seja pelo projeto ter dado a oportunidade para muitos desses estudantes começarem ou retornarem aos estudos.

Por conseguinte, a oportunidade dos graduandos de Letras de vivenciarem toda a experiência que o PAC proporcionou não apenas foi importante para o crescimento profissional, mas como, principalmente, para o crescimento pessoal, pois todos estiveram expostos à realidade da educação: nem todos têm as mesmas oportunidades. Poder estudar em idade regular ou em qualquer outro momento da vida, sempre será um grande privilégio.

Por fim, os alunos terem o momento de compartilhar relatos, vivências e experiências, sendo esse vínculo criado entre alfabetizador e aluno, é algo excepcional para qualquer profissional da educação. Esses momentos vivenciados tornaram-se um grande misto de ótimas emoções que, com certeza, irão ficar marcadas para sempre nas memórias dos estudantes do PAC, mas, principalmente, nas memórias dos futuros professores da turma de Letras do Prilei/UCB.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://link.ufms.br/Jtqfp>. Acesso em: 17 set. 2024.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Portal do Ministério da Educação. Extensão universitária recebe investimento de R\$ 70 milhões, 2011. Disponível em: <https://link.ufms.br/QunFa>. Acesso em: 17 set. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://link.ufms.br/EN5ZH>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2008.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Deborah; SALCES, Claudia Dourado. *Leitura e produção de textos na universidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2022*. Brasil: IBGE, 2022. Disponível em: <https://link.ufms.br/9GoWi>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- MONARCHA, Carlos. *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- SOUSA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária*. Campinas: Alínea, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso, 1998.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. *Alfabetização cidadã*. Disponível em: <https://link.ufms.br/ybumd>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Capítulo 3

Educação Empreendedora: Desafios e Possibilidades na Prática Educacional do Ensino Superior

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA EDUCACIONAL DO ENSINO SUPERIOR

Ariele Mazoti Crubelati Musialak

Ana Maria de Lima

Weverton Ortiz Fernandes

Resumo

O estudo teve como objetivo compreender como os conteúdos e atividades práticas da disciplina Prática Pedagógica: Educação, Empreendedorismo e Sustentabilidade contribuíram na formação acadêmica dos discentes do curso de Letras, Unemat - Campus de Juara - MT, e refletir sobre os desafios e possibilidades na aplicação da disciplina. A metodologia de pesquisa constitui-se de revisão bibliográfica, documental e pesquisa de campo, com aplicação de questionário para os discentes que participaram da disciplina. Os dados revelam que as discussões e práticas inerentes ao empreendedorismo e sustentabilidade são poucas ou quase nulas no currículo das licenciaturas nos moldes tradicionais. O curso de Letras da Rede Prilei tem como diferencial componentes como a disciplina em questão que fomentam possibilidades de novas percepções da profissão, indo ao encontro com as diretrizes da BNCC, ODS e projeto de sociedade com práticas cooperativas, inovadoras e com potencial transformador.

Palavras-chave: Educação Empreendedora. Prática Educacional. Ensino Superior.

Introdução

A educação, enquanto processo de ensino e aprendizagem, tem em sua gênese, contribuições sobre o desenvolvimento das potencialidades, assim como a necessidade do humano a estímulos para sua própria evolução (Martins, 2004). Dentro dessa perspectiva, o empreendedorismo pode ser considerado um conjunto de hábitos adquiridos, praticados e potencializados nas pessoas, tornando-as capazes de gerir, criar e aproveitar oportunidades, melhorar processos e possibilitar a inovação (Dornelas, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda que todas as competências dos alunos se potencializam quando ocorre fomento a práticas de ensino que os levem ao desenvolvimento de competências e habilidades que são abordadas a partir das discussões pontuadas pelo empreendedorismo. Essas práticas podem ocorrer por projetos escolares e projetos de vida, por exemplo.

Desenvolver uma postura empreendedora nos estudantes está positivamente relacionado a promover o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo no âmbito escolar. Além disso, a educação empreendedora busca atuar na transformação do sujeito, de modo a incentivá-lo a desenvolver habilidades e comportamentos empreendedores e inovadores diante dos problemas que o cercam no contexto social, econômico, ambiental e cultural.

A agenda da Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu 17 grandes objetivos globais a partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). A prerrogativa é minimizar as mazelas sociais, econômicas, ambientais e culturais em diversos contextos. Tornam-se desafiadoras para a humanidade habilidades empreendedoras, tão importantes para práticas inovadoras, que possibilitem emergir ações de negócios de impactos sociais e de comportamentos cotidianos que contribuam para a sustentabilidade.

Nesse contexto, o objetivo central desta pesquisa foi compreender como os conteúdos da disciplina Prática Pedagógica: Educação, Empreendedorismo e Sustentabilidade contribuíram na formação acadêmica dos discentes do curso de Letras, Unemat - Campus de Juara, e refletir sobre os desafios e possibilidades na aplicação da disciplina.

O estudo justifica-se devido à importância de desenvolvermos pesquisas sobre as práticas de ensino a partir das percepções dos discentes. Justifica-se ainda por se tratar da análise de um componente curricular que tradicionalmente não faz parte da matriz curricular dos cursos de Letras, sendo, assim, um diferencial para a formação dos licenciandos do curso de Letras da Rede Prilei.

Quanto aos caminhos metodológicos, esta pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou como metodologia a revisão bibliográfica, documental e questionário. O campo de pesquisa foi uma turma da terceira fase do curso de Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) – Campus de Juara que, no semestre de 2023/2, cursou a disciplina Prática Pedagógica: Educação, Empreendedorismo e Sustentabilidade. Os sujeitos da pesquisa foram 17 alunos que estavam matriculados na disciplina referenciada. Do total de alunos matriculados, 13 devolveram o questionário.

O instrumento de coleta de dados junto aos discentes foi um questionário estruturado no Google Forms. Houve um encontro em sala para explicação dos objetivos dos dados coletados e, posteriormente, foi enviado no grupo da turma de *WhatsApp*. O questionário continha uma escala de 0 a 10 sobre suas percepções nos eixos: conteúdos, procedimentos pedagógicos de ensino, procedimentos avaliativos e uma questão aberta para o diálogo. A questão abordou a relevância da disciplina e suas reflexões quanto às discussões do tema empreendedorismo no processo de formação no curso de Letras.

A coleta dos dados teve como objetivo produzir elementos e percepções que tornem possível compreender a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento da disciplina em toda sua constituição, conteúdo, procedimentos metodológicos de ensino, práticas exercidas e avaliação, percepções estas que traremos ao longo de todo o capítulo.

Educação e Empreendedorismo: compreensões necessárias às práticas educativas no contexto das licenciaturas

O conceito de educação e os processos educativos vão além das práticas tradicionais que ocorrem unicamente nas salas de aula. Educação relaciona-se com diversas práticas, saberes sociais, modalidades, habilidades e formatos diversos. Para Libâneo (2001, p. 3),

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais [sic] e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas (Libâneo, 2001, p. 3).

Saviani (2007), ao compreender a íntima relação que o trabalho e a educação têm entre si, por serem atividades especificamente humanas, sinaliza que ambas são responsáveis por nos distinguir dos animais, na medida em que somente o ser humano é capaz de trabalhar e educar. Assim sendo, esses são elementos que nos tornam seres socialmente organizados por essência.

De acordo com Saviani (2007), a educação é um processo que está diretamente ligado à prática social e à formação humana. Em sua perspectiva, influenciada pelo materialismo histórico, a educação é vista como um ato intencional que tem o objetivo de transformar o indivíduo em um ser social. Ela é essencial para a reprodução das condições de funcionamento da sociedade, mas também pode ser um instrumento emancipador.

Para Lavieri (2010), educação refere-se ainda a processos de socialização que são desenvolvidos com objetivo(s) e planejamento. O debate de educação é carregado de debates políticos, isso porque a educação é o processo pelo qual a sociedade se reproduz, repensa e se faz e refaz em suas práticas cotidianas, individuais e coletivas.

Em área do conhecimento distinta da que usualmente o campo das licenciaturas se utiliza, o empreendedorismo como conceito surge nas discussões no contexto econômico. Atualmente, o termo empreendedorismo vem sendo utilizado para designar diferentes facetas de um personagem, os atributos mais citados para esse personagem são: capacidade de inovar; espírito de iniciativa; pessoa que assume riscos nos negócios; que decide sobre como usar e coordenar recursos escassos, entre outros (Gartner, 1988, 2001).

Vários estudos foram realizados ao longo das últimas décadas e vêm classificando perfis e ou características consideradas pertencentes às pessoas empreendedoras. Dornelas (2020) menciona as mais citadas: correr riscos; independência/autonomia; ser inovador; realização; autocontrole; ser criativo; autoconfiança; responsabilidade; determinação; energia; entusiasmo; liderança; metas; tolera incerteza; ambição; dinheiro; iniciativa; oportunidade; rede de contato; busca por informação; comprometimento; persistência; poder; positividade.

Contudo, o empreendedorismo não pode ser tratado como uma única disciplina acadêmica. Isso porque o termo pode ser abordado em várias áreas do conhecimento já consolidadas. O empreendedorismo pode ser considerado como um campo de estudo, pois não existe um paradigma absoluto ou um consenso científico. O que se sabe é que o empreendedorismo se traduz em um conjunto de práticas que são capazes de garantir a geração de riqueza em uma melhor performance que apoiam e praticam o empreendedorismo (Baggio; Baggio, 2014).

Uma área que surge fortemente no contexto do empreendedorismo é a sustentabilidade. Os ODS abordam em várias de suas metas que contam questões inerentes ao empreendedorismo. A meta 4.4 está profundamente ligada a trabalhar a interdisciplinaridade entre empreendedorismo e educação.

4.4 - Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo (Nações Unidas Brasil, 2024).

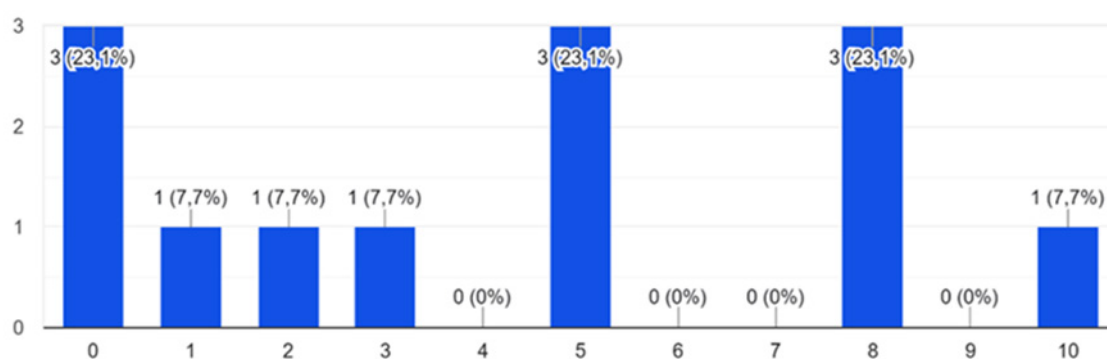
A BNCC (2018), outro documento norteador, propõe que todas as competências dos alunos possam ser aprimoradas ao vincular o ensino e a aprendizagem às habilidades e competências do empreendedorismo, promovidas pela participação em projetos escolares, incluindo os chamados projetos de vida.

Empreendedorismo e práticas educativas: uma análise pela perspectiva dos(as) acadêmicos(as) do curso de Letras - Juara - MT

O plano pedagógico do curso de licenciatura em Letras possui uma carga horária global de 3.560 horas, teve oferta de 40 vagas, período noturno, apresenta sete núcleos de formação, a saber: núcleo comum de formação de professores; núcleo de formação cultural geral e profissional; núcleo de formação pedagógica; núcleo de formação específica; núcleo de formação geral; núcleo de formação complementar e integradora; núcleo de formação de livre escolha (Resolução nº 2/2021 – *ad referendum* do Conepe).

Como já mencionado, a disciplina que versa sobre o empreendedorismo não é um componente que usualmente vislumbramos nas licenciaturas e por isso elegemos como destaque a ser analisado nesta pesquisa. Essa percepção se confirma na resposta dos acadêmicos ao questionário quando foi perguntado sobre o conhecimento que eles já possuíam antes de cursar essa disciplina e obtivemos como resposta que nove acadêmicos têm pouco ou nenhum conhecimento e apenas quatro sinalizam ter um conhecimento prévio, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1- Conhecimento anterior à disciplina sobre empreendedorismo no contexto da educação (escala de 0 a 10, sendo 0 nenhum conhecimento e 10 muitas reflexões e leituras)



Fonte: dados da pesquisa

No curso de Letras, a disciplina de Prática Pedagógica: Educação, Empreendedorismo e Sustentabilidade está no núcleo de formação complementar e integradora. A ementa da disciplina é composta pelos seguintes temas: conceitos de empreendedorismo e sustentabilidade; empreendedorismo e sustentabilidade nas escolas; empreendedorismo social na educação; educação sustentável nas escolas e construção de projetos de empreendedorismo social e desenvolvimento sustentável na escola (Resolução nº 2/2021 – ad referendum do Conepe).

Considerações sobre o curso de Letras: inovação, empreendedorismo e sustentabilidade

Algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa, cuja metodologia de ensino varia durante o século XX e XXI, colocam em causa a concepção de inovação. Marisa Vieira da Silva (2017) em *Manuais Escolares e Saberes Linguísticos*; João Wanderley Geraldi (2017) em *O Ensino da Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*; Eduardo Guimarães (2011) em *Análise de Texto: Procedimentos, Análise e Ensino*, entre outros estudiosos dos diversos campos teóricos da linguística pós-estruturalista, quanto ao ensino da língua portuguesa com suas formas inovadoras, vão desde os orientativos curriculares, como BNCC, às práticas didáticas em sala de aula.

De modo especial, o artigo intitulado *O que é inovação do/no ensino de Língua Portuguesa*, de Luiz Carlos Travaglia (2019) apresenta-nos de modo sucinto a concepção de inovação quanto ao ensino da língua portuguesa. Para tanto, o pesquisador tece a seguinte pergunta: “O que representa inovação para o espírito humano? O que representa inovação no Ensino da Língua Portuguesa?” (Travaglia, 2019, p. 7).

As considerações do autor supracitado consistem, sobretudo, quanto à inovação em seu contexto social e político. Dito de outro modo, Travaglia (2019) descentraliza a concepção de inovação do ensino da língua portuguesa como algo pronto e estático:

Periodicamente se fala de inovação/renovação do Ensino de Língua Portuguesa. Importa, pois, falar um pouco de alguns eventos e propostas que foram apresentados como de inovação do ensino de modo mais geral e mais especificamente do Ensino de Língua Portuguesa. Na história do ensino de Língua Portuguesa, pode-se propor que há três períodos marcados por alguma inovação (Travaglia, 2019, p. 8).

Como podemos observar, o autor considera três momentos sobre a inovação do ensino da língua portuguesa ao longo da história: antes da reforma de 1971; depois da reforma de 1971 ao surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); e dos PCN's até a atualidade, na qual inclui a BNCC.

O primeiro período está caracterizado por dois momentos: no primeiro, foi a implementação do livro didático no contexto de ensino, centrado nas antologias literárias, por volta de 1930. Já no segundo momento do primeiro período, além dos textos sobre as antologias literárias, os autores dos manuais didáticos passaram a apresentar atividades.

O segundo período, a partir de 1971, coincide com a criação do ensino profissionalizante, sancionada pela Lei nº. 5.692, de 11/08/1971, correspondente ao atual ensino médio. A principal inovação está em transformar o Ensino da Língua Portuguesa em Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa.

Ao final da década de 1990, o ensino da língua portuguesa passa a incluir a concepção de gêneros textuais.

No final da década de 1990: com os PCNs institucionaliza-se o texto como núcleo do ensino juntamente com a ideia de gêneros textuais. Isso vai representar uma inovação bastante significativa, porque o ensino de Língua Portuguesa passa a ser feito numa perspectiva textual-discursiva e também sócio-interacional (Travaglia, 2019, p. 22, grifo nosso).

Forma, estilo e composição são alguns dos conceitos estudados para este período, diluídos nas reflexões sobre a concepção de gêneros textuais sem desconsiderar, neste estudo, as tipologias textuais: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição.

Além disso, recentemente, fala-se constantemente em inovação do ensino da língua portuguesa mediado pelo uso das Tecnologias de Informação (T.I): “Uma questão importante é saber para que servem essas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, o que se tem feito e o que se pode fazer com elas” (Travaglia, 2019, p. 26).

Ensino da Educação Empreendedora

A busca por estudos que abordam a educação empreendedora revelou que praticamente todos os estudos tratam de temas voltados para a área de administração. Na busca da proposta metodológica para revisão da literatura como resultados, não foram encontradas discussões sobre a educação empreendedora no contexto das licenciaturas, como uma base formativa para trabalhar especificamente na educação em um contexto geral.

Arruda *et al.* (2023) faz um estudo com o objetivo de avaliar os impactos da educação empreendedora em alunos de disciplinas de empreendedorismo no nível de graduação de universidades brasileiras. Consideram que disciplinas eletivas na área do empreendedorismo têm impactos mais positivos que as disciplinas obrigatórias, em especial no que se refere a atitude empreendedora, o controle percebido do comportamento e a intenção de

empreender. Na fala de nossos(as) acadêmicos(as) pesquisados(as), percebemos que eles vislumbram as potencialidades que a educação empreendedora traz consigo, fato destacado em suas respostas:

Foi uma disciplina muito importante, pois a disciplina nos fez compreender que o empreendedorismo está em todas as partes da nossa sociedade (Resposta do aluno 3). O empreendedorismo na Licenciatura em Letras amplia as opções profissionais além do ensino, incentivando a criatividade (Resposta do aluno 5). Deve ser mais explorada independentemente de qual graduação seja! (Resposta do aluno 6).

Em uma revisão sistemática realizada por Borba *et al.* (2022), o autor objetivou refletir sobre educação empreendedora em todo o mundo, com o intuito de verificar os caminhos seguidos pelas instituições de ensino superior frente à temática. Os dados revelam que o acadêmico tem papel fundamental na geração de ideias de negócios. Além disso, precisam combinar fatores motivacionais com outros necessários, como: educação profissional; conhecimento de negócios; treinamento e capacitação empresarial; e autodesenvolvimento.

A educação superior no setor privado foi objeto de estudo de Werlang, Paulos, Hister (2021), com objetivo de compreender o desenvolvimento da intenção empreendedora em discentes a partir de estratégias de educação. Observou-se que as estratégias de ensino voltadas para educação empreendedora incentivam o comportamento empreendedor, identificando-se características de perfil empreendedor dos discentes, seguido da intenção empreendedora.

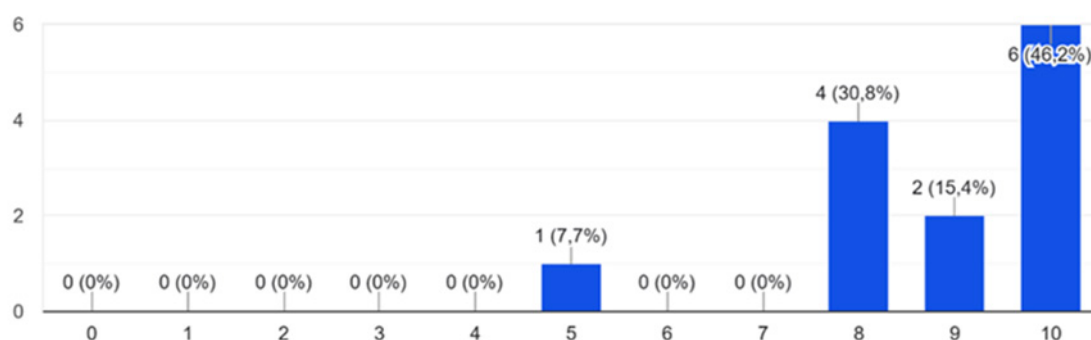
Outro estudo na educação superior do setor público com objetivo de evidenciar a necessidade de preparo das instituições para ofertar uma educação de qualidade para o desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras. Consideram que falar no conceito de universidade empreendedora implica em refletir sobre nova concepção de universidade em si, englobando não apenas a transmissão de conhecimentos, mas todo um conjunto de práticas e ações que forneçam aos estudantes o amparo para transformá-lo em um cidadão do mundo, um indivíduo que tenha capacidade de pensar, refletir e articular ideias e tecnologia, não somente para o desenvolvimento econômico, mas para o bem-estar social e preservação do futuro da humanidade (Bulhões, 2022).

Nas Figuras 2 e 3, percebemos que a maioria dos acadêmicos(as) participantes da pesquisa avaliam positivamente as possibilidades de reflexão e diálogo que a disciplina de Prática Pedagógica: Educação, Empreendedorismo e Sustentabilidade trouxe como potencial. Parte das atividades avaliativas trabalhadas com os acadêmicos foi a elaboração de um plano de trabalho para realizar um projeto de extensão e ou um plano de ensino para atuar com conteúdo de empreendedorismo. Todos os grupos selecionaram a proposta de projeto de

extensão que se deram com os seguintes temas: cultivo familiar: perspectiva do produtor rural na Feira de Juara; sociedade em foco: clube de leitura para transformação social; ação solidária em prol da Associação Pestalozzi de Juara-MT, Escola Raio de Sol; contos, casos e histórias, como troca de experiência entre estudantes e idosos que vivem no Lar Dos Idosos, Irmã Maria Lucianete- Juara/MT.

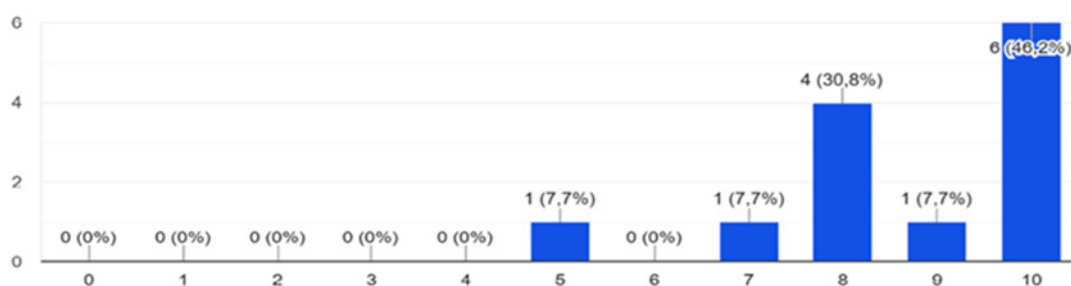
Quanto à aplicabilidade de práticas vislumbradas na disciplina, no desenvolver dela, percebe-se que a maioria dos discentes respondentes avaliaram acima da média as oportunidades de desenvolvimento pessoal (Figura 3), reflexão conjunta (Figura 2) e aplicabilidade do projeto prático (Figura 4) desenvolvidas na disciplina.

Figura 2: Avaliação da oportunidade de refletir e dialogar durante os seminários



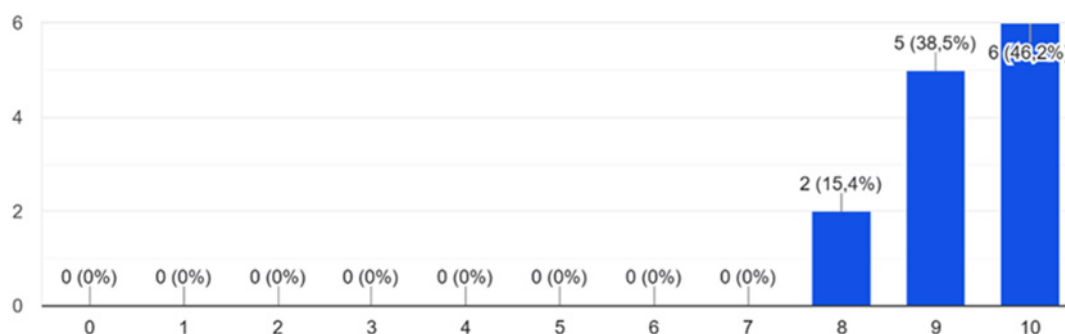
Fonte: dados da pesquisa

Figura 3: Avaliação sobre a oportunidade de desenvolvimento do discente



Fonte: dados da pesquisa

Figura 4: Avaliação sobre a aplicabilidade do projeto prático como ação de extensão na comunidade local



Fonte: dados da pesquisa

O modo e o conceito de inovação do referido curso de Letras aparecem na interpretação dos acadêmicos, futuros docentes, ao serem questionados sobre a disciplina em questão. Nas respostas a seguir, podemos observar algumas questões pertinentes:

Com a introdução desse tema em sala, é possível despertar no aluno uma perspectiva diferente em relação a educação tradicional, pois o empreendedorismo busca o que há de melhor em cada aluno, ou seja, aquilo que ele vive, suas experiências e suas habilidades, assim, fazendo com que o estudante se enxergue como um personagem útil ao meio em que vive. **O estímulo ao empreendedorismo proposto pela disciplina traz em seu escopo o uso de habilidades pessoais, sejam elas técnicas, manuais, de oratória ou de liderança para a solução de problemas, seja ele qual for.** Um dos eixos centrais da disciplina está intimamente ligado ao tema sustentabilidade, ou seja, ao uso sustentável dos recursos ambientais. Assim, a disciplina instiga o ensino das dificuldades atuais, mas com possibilidades de soluções para futuros problemas. Em suma, o empreendedorismo na educação, ao meu ver, possui grande chance de se tornar disciplina central nas escolas, onde a partir dela se desenvolve [sic] todas as outras. (Resposta do aluno 1, grifo nosso).

A palavra-chave **empreendedorismo**, nesta resposta, surge como inovação no ensino da língua portuguesa, no curso de Letras, em relação ao ensino tradicional: ensino focado apenas na linguagem e nas interações sociais. O ensino que congrega a linguagem nas interações sociais já começa a aliar-se à concepção de educação tradicional, representada por uma concepção inovadora, principalmente ao considerar outros termos pertinentes: sustentabilidade, oratória, liderança.

A ideia de inovação nas práticas didáticas de ensino de língua portuguesa também aparece na formulação de outro discente, ao tratar do empreendedorismo no ensino.

Traz a ideia de que, além das competências tradicionais relacionadas ao ensino e à literatura, futuros professores podem se beneficiar ao desenvolver habilidades empreendedoras. Isso

inclui a capacidade de inovar na prática pedagógica, criar projetos educacionais próprios, e até mesmo se envolver em atividades extracurriculares ou iniciativas culturais (Resposta do aluno 2, grifo nosso).

Nesse caso, como se observa, a concepção de inovação no ensino da língua portuguesa associa projetos de ensino ao empreendedorismo, conforme formulado por um discente do curso de licenciatura em Letras.

Outras questões quanto à concepção de inovação do ensino ligado ao empreendedorismo, temos:

O empreendedorismo pode enriquecer a formação ao incentivar os futuros professores a pensar de maneira inovadora sobre suas práticas profissionais. Por exemplo, ao aprender sobre **gestão de projetos, estratégias de marketing e criação de oportunidades**, os licenciados em Letras podem desenvolver novas abordagens para a educação e formas criativas de engajar seus alunos. Isso pode ser particularmente valioso em um cenário educacional em constante mudança (Resposta do aluno 3, grifo nosso).

Além de projetos, outros universos de sentidos relacionados às práticas pedagógicas são destacados nesta formulação, como o termo *gestão, marketing*, mas não se limita a isso: são consideradas como formas diversificadas que favorecem o engajamento dos alunos. Empreendedorismo e sustentabilidade, portanto, relacionados ao contexto da educação, aparecem associados a uma prática inovadora em um contexto político no qual nos encontramos.

Quanto à questão de ensino e área pedagógica, um relato merece destaque: “É pautar a educação em uma nova vertente, é olhar com um novo olhar para educação, é **trabalhar de maneira interdisciplinar [...]**”. (Resposta do aluno 4, grifo nosso). No campo pedagógico, empreendedorismo e ensino são compreendidas como uma possibilidade de trabalho interdisciplinar.

De outro modo, aparece considerado a concepção de empreendedorismo e sustentabilidade: “[...] não só amplia as possibilidades de atuação profissional, mas também prepara os futuros professores e especialistas para serem agentes de mudança e inovação em suas áreas de atuação”. (Resposta do aluno 11, grifo nosso). Como se observa, trata-se do profissional da educação, o docente, interpretado como agente da mudança. A concepção de inovação está associada ao papel do professor junto ao empreendedorismo.

Como vimos, empreendedorismo e sustentabilidade correlacionam à inovação: na proposição e execução de projetos; nas práticas de ensino que aliam a oralidade, leitura, escrita (*gestão, marketing*) e interdisciplinaridade; aos alunos, como o engajamento e proatividade; ao profissional: agente da mudança.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi compreender como os conteúdos da disciplina Prática Pedagógica: Educação, Empreendedorismo e Sustentabilidade, componente ofertado no curso de Letras da Rede Prilei da Unemat, Campus de Juara - MT, contribuíram na formação acadêmica dos discentes e refletir sobre os desafios e possibilidades na aplicação da disciplina.

Os caminhos adotados permitiram alcançar os objetivos propostos à medida que relacionou expoentes da temática com as narrativas e percepções dos acadêmicos inseridos neste processo. Percebemos que, apesar de não serem temas que habitualmente são tratados em licenciaturas, tais discussões ampliaram as possibilidades de análises e compreensão de mundo desses estudantes.

Em suma, podemos compreender que a concepção de empreendedorismo e sustentabilidade no curso de graduação em uma licenciatura, no caso específico, Licenciatura em Letras, ofertado na Unemat / Campus de Juara - MT, pela Rede Prilei, convoca a uma interpretação: a inovação no ensino. Mas não por acaso: as políticas públicas, Estado Mínimo, o capitalismo, mercado (Haroche, 1992), por exemplo, produzem efeitos nas relações sociais e, também, no contexto da educação. O conceito de inovação, portanto, na área da educação, não escapa aos programas governamentais do referido período.

Referências

AGENDA 2030. ODS – Objetivos de desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <https://link.ufms.br/YcGoZ>. Acesso em: 22 out. 2024.

ARRUDA, C. et al. Impactos da educação empreendedora em alunos brasileiros do ensino superior: um estudo empírico comparando disciplinas obrigatórias e eletivas. *REGEPE Entrep. Small Bus. J.*, v. 12, n. 3, 2023.

BAGGIO, A. F.; BAGGIO, D. K. Empreendedorismo: conceitos e definições. *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, v. 1, n. 1, 2014.

BORBA, M. C. et al. Prospecção da educação empreendedora nas instituições de ensino superior. *Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo*, v. 7, n. 4, 2022.

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

BULHÕES, D. M. S. Em busca da educação de qualidade em instituições públicas brasileiras de ensino superior: a nova dinâmica baseada na universidade empreendedora. *Revista GeSec*, v. 13, n. 3, 2022.

DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. 7. ed. São Paulo: Empreende, 2018.

DORNELAS, J.; VILAS BOAS, E. *Empreendedorismo fazendo acontecer - Livro do Professor*. v. 2. São Paulo: Empreende, 2020.

GARTNER, W. B. Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *American Journal of Small Business*, v. 12, n. 4, p. 11-32, 1988.

GARTNER, W. B. Is there an elephant in entrepreneurship? Blind assumptions in theory development. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 25, n. 4, p. 27-41, 2001.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://link.ufms.br/gdYk6>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GUIMARÃES, Eduardo. O texto na escola: estudando com texto. In: *Análise de texto: procedimentos, análise, ensino*. Campinas: Editora RG, 2011.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. Eni P. Orlandi com a colaboração de Freda Indusky e Marise Manoel. São Paulo: Hucitec, 1992.

LAVIERI, C. Educação empreendedora. In: LOPES, R. (Org.). *Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier, São Paulo: Sebrae, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, 2001.

LOPES, R. M. A. L. **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, São Paulo: Sebrae, 2010.

MARTINS, R. M. S. F. **Direito à educação: aspectos legais e constitucionais**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os objetivos do desenvolvimento sustentável no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://link.ufms.br/YcGoZ>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, 2007.

SILVA, Mariza Vieira. Alfabetização, escrita e colonização. In: **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é inovação do/no ensino de língua portuguesa? In: BRAVIN, Ângela et al. (Org.). **Anais do IV Seminário de Língua da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Ensino de Língua e Inovação: convergências e divergências**. Rio de Janeiro/Seropédica: UFRRJ, 2019.

WERLANG, N. B.; PAULOS, C.; HISTER, C. Desenvolvimento da intenção empreendedora em discentes a partir de estratégias de educação: análise das práticas de uma instituição de ensino superior privada. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, v. 6, n. 6, 2021.

Capítulo 4

“Escuta aí”: o Podcast como Recurso Educacional

“ESCUTA AÍ”: O PODCAST COMO RECURSO EDUCACIONAL¹

Geiza Gimenes Saraiva
Ubirajara Martin Coelho

Resumo

A pandemia de Covid-19 ressaltou a relevância das ferramentas tecnológicas no ensino, revelando sua aplicabilidade em todos os níveis educacionais, inclusive no ensino superior. A Resolução nº 11/2020-Conepe introduziu a obrigatoriedade da creditação de extensão na Universidade do Estado de Mato Grosso, de modo que os estudantes, sob a supervisão de um professor, assumam o protagonismo desse rito acadêmico. Nesse sentido, este trabalho configura um relato de experiência sobre uma creditação de extensão em Letras-Rede Prilei, na turma de Jaciara - MT, na disciplina “Didática Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa”, contexto em que os acadêmicos organizaram uma oficina sobre o uso de *podcasts* como recurso educacional e produziram-nos abordando temas relacionados à formação em Letras. O *podcast*, no ambiente escolar, atua como uma ferramenta engajadora, aprimorando habilidades auditivas e compreensão textual dos alunos de maneira imersiva. Os educadores podem explorar variados tópicos, adaptando o conteúdo aos interesses individuais dos alunos. A atividade de creditação de extensão teve como objetivo incentivar a reflexão dos acadêmicos sobre abordagens educacionais, utilizando o podcast como recurso eficaz. Nesses termos, o projeto intitulado “Escuta Aí” proporcionou uma plataforma para explorar o uso do *podcast* como ferramenta de aprendizado e compartilhamento de conhecimento. A convergência da demanda por inovação educacional e a obrigatoriedade da creditação de extensão permitiram que acadêmicos de Letras explorassem o *podcast*. Assim, organizando uma oficina e produzindo podcasts, desenvolveram habilidades práticas e contribuíram para disseminar o conhecimento de maneira acessível e envolvente, ressaltando como a tecnologia pode potencializar a aprendizagem e o engajamento dos acadêmicos no contexto atual.

Palavras-chave: *Podcast*. Tecnologia. Recurso educacional. Creditação de extensão. Formação inicial.

¹ Uma versão deste texto foi apresentada no ESUD/CIESUD, em outubro de 2023.

Introdução

A pandemia de Covid-19 destacou a importância das ferramentas tecnológicas no ensino, revelando como os professores podem aproveitá-las para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, aspecto que se aplicou a todos os níveis educacionais, inclusive o ensino superior.

No curso desse acontecimento histórico e social, a Resolução nº 11/2020-Conepe/Unemat, atendendo aos preceitos estabelecidos na Resolução CNE/CES nº 7/2018, introduziu a obrigatoriedade da creditação de extensão nos cursos da Universidade do Estado de Mato Grosso, de modo que os acadêmicos, sob a orientação de um professor, assumiram o protagonismo dessa/nessa prática e não mais meros espectadores.

Nesse sentido, este artigo compreende o desenho de um relato de experiência educacional que considera a prática da creditação de extensão no curso de Letras-Rede Prilei, turma do município de Jaciara - Mato Grosso, durante a disciplina “Didática Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa”, situação em que os acadêmicos organizaram e ofereceram uma oficina à comunidade, explorando o *podcast* como recurso educacional, ao mesmo tempo em que gravaram *podcasts*, abordando diversas temáticas relacionadas à formação em Letras.

No ambiente escolar, o *podcast* se revela como uma ferramenta eficaz para engajar os alunos de maneira interativa e estimulante, visto que, ao escutar conteúdos educacionais, eles podem absorver o conhecimento de maneira mais imersiva, aprimorando suas habilidades auditivas e compreensão textual. Além disso, o podcast possibilita aos educadores explorar uma variedade de tópicos e estilos, adaptando o conteúdo de acordo com as necessidades e interesses individuais dos alunos.

No caso da experiência aqui relatada, o propósito da atividade de creditação de extensão foi levar os acadêmicos a refletir sobre as abordagens e apresentações de conteúdos escolares, a partir do uso do *podcast* como uma ferramenta educacional eficaz e eficiente nesse processo e sempre alinhada, é claro, aos objetivos do componente curricular e às diferentes realidades sociais e econômicas dos sujeitos da educação. O projeto de creditação de extensão envolvendo os acadêmicos nessa experiência foi denominado [“Escuta Aí”](#).

A convergência entre a necessidade crescente de inovação educacional e a obrigatoriedade da creditação de extensão proporcionaram uma plataforma para os acadêmicos de Letras explorarem a utilização do *podcast* como meio de aprendizado e compartilhamento de conhecimento. Assim, ao organizar uma oficina e produzir podcasts, eles não só desenvolve-

ram habilidades práticas, mas também contribuíram para a disseminação do conhecimento de maneira acessível e envolvente.

Não estamos aqui afirmando que o *podcast* é uma ferramenta educacional sem limitações. Pelo contrário, reconhecemos que alguns alunos acabam não sendo alcançados pelo recurso, o que não significa que ele não possa ser utilizado no contexto de ensino-aprendizagem quando for conveniente usá-lo.

Como forma de apresentar a experiência vivida pelos acadêmicos, este texto está organizado em seções. A primeira seção, após esta introdução, faz uma incursão no *podcast* e suas possibilidades de aplicação no cenário educacional, bem como situa a creditação de extensão no âmbito do ensino superior para alicerçar as relações entre *podcast* e creditação de extensão como experiência de formação. Logo após, apresentamos a creditação de extensão “Escuta Aí”, realizada pelos acadêmicos do curso de Letras-Rede Pril/Unemat, destacando a importância dos recursos tecnológicos no processo de formação docente e, também, no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, situamos alguns apontamentos do relato de experiência aqui destacado.

Podcast

Nesta seção, exploramos o papel crescente dos podcasts como ferramenta educacional no Brasil; discutimos como a Resolução nº 11/2020-Conepe/Unemat influenciou a integração de atividades de extensão na Universidade do Estado de Mato Grosso, destacando o projeto “Escuta Aí” como exemplo, bem como investigamos o impacto dos podcasts na flexibilidade do aprendizado, no engajamento dos alunos e na acessibilidade ao conhecimento, especialmente relevante em contextos educacionais desafiadores.

Podcast como ferramenta educacional

O *podcast*, como ferramenta educacional, tem se consolidado um recurso significativo para o ensino-aprendizagem, tanto em contextos formais quanto informais. Diversos estudos têm destacado suas potencialidades para promover uma aprendizagem mais ativa, flexível e personalizada. De acordo com McGarr (2009), o *podcast* é uma ferramenta que enriquece o ambiente de aprendizagem ao fornecer conteúdos adicionais que os alunos podem acessar de forma autônoma fora do horário de aula.

Para Kaplan-Leiserson (2005), o *podcast* alcança diferentes estilos de aprendizagem, particularmente os alunos auditivos, os quais se beneficiam significativamente desse recurso. Outra vantagem dessa ferramenta educacional reside na sua flexibilidade temporal, já que

permite aos alunos acessarem o conteúdo a qualquer momento, tornando-o extremamente útil para revisão de matérias e consolidação do conhecimento.

Dito de outro modo, a utilização de podcasts como ferramenta educacional tem ganhado crescente atenção de estudiosos e educadores no Brasil, devido ao seu potencial em oferecer conteúdo educativo de forma acessível e dinâmica. Essa mídia digital permite aos educadores alcançarem um público diversificado, oferecendo aulas, debates e informações complementares que podem ser consumidas sob demanda. Diferentemente dos métodos tradicionais de ensino, os *podcasts* incentivam a aprendizagem autônoma e flexível, adaptando-se aos horários e preferências individuais dos alunos.

Moran (2018) destaca a importância dos podcasts na promoção da aprendizagem colaborativa e na construção de conhecimento coletivo ao enfatizar que essa ferramenta promove a integração de diferentes perspectivas e experiências, facilitando discussões enriquecedoras entre alunos e professores. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), os *podcasts* ampliam habilidades de comunicação oral e escrita, essenciais para a formação integral dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a capacidade dos *podcasts* de atender a múltiplas formas de aprendizado, favorecendo alunos com diferentes estilos cognitivos e necessidades especiais. Nesse sentido, destacamos o estudo de Queiroz e Bedin (2024) sobre a necessidade de se inserir o *podcast* como ferramenta para promover a inclusão educacional, oferecendo conteúdos acessíveis e estimulantes para todos os estudantes.

O fato é que, no cenário brasileiro, acirrado pela pandemia, a adoção de *podcasts* como recurso educacional tem crescido, acompanhando uma tendência global de utilização de tecnologias digitais na educação.

Podcasts e a educação no Brasil

A utilização de *podcasts* na educação brasileira tem sido impulsionada pela necessidade de inovação e adaptação às novas demandas dos alunos e do mercado de trabalho. A pandemia de Covid-19 acelerou esse processo, tornando evidente a necessidade de ferramentas que pudessem garantir a continuidade do ensino em situações de distanciamento social.

Nesse sentido, os *podcasts* têm sido utilizados em diversas disciplinas e níveis de ensino no Brasil, desde a educação básica até o ensino superior, de modo a complementar as aulas presenciais, oferecendo novos formatos de aprendizado e acesso ao conhecimento, bem como auxiliando no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos estudantes.

No que diz respeito à inserção das tecnologias no cenário escolar, é preciso destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's) estabelecem a importância da integração de tecnologias digitais no processo educativo, profissional e tecnológico. Assim, no art. 39, caput, a LDB estabelece: “Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2017).

No que diz respeito à organização curricular, destacam-nas:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (Brasil, 2013, p.31).

Nesse curso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, também incentiva o uso de recursos tecnológicos para a formação de professores, como se vê em: “V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;” (Brasil, 2015).

Mais recentemente, em 2023, o país instituiu a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que estabelece a Política Nacional de Educação Digital. No Art. 3º, encontramos:

Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando:

[...]

III - cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados; [...] (Brasil, 2023, grifos nossos).

Como previsto, a cultura digital, como realidade que se impõe, deve ser contemplada como eixo de formação, ou seja, como parte integrante da educação digital em todos os níveis e modalidades, o que implica preparar o docente em formação inicial para a prática pedagógica que o aguarda.

Creditação de extensão na Educação Superior Brasileira

A creditação de extensão, conforme estabelecido pela Resolução CNE nº 7/2018, estabelece que os cursos de graduação incluam atividades de extensão nos seus currículos, correspondendo a, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos, medida que visa fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior, promovendo uma formação integral dos estudantes e um maior vínculo com a sociedade.

No contexto da Unemat, a implementação da Resolução nº 11/2020-Conepe, que introduziu a obrigatoriedade da creditação de extensão, permitiu que os acadêmicos do curso de letras desenvolvessem atividades que integrassem teoria e prática, beneficiando tanto os estudantes quanto a comunidade.

Nesse sentido, a atividade extensionista “Escuta Aí” exemplifica como a creditação de extensão pode ser aplicada de forma inovadora e eficaz, utilizando o *podcast* como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades práticas e a disseminação do conhecimento.

Na sequência, apresentamos a atividade extensionista e os passos de sua preparação e desenvolvimento.

Na parada “Escuta Aí”

A atividade extensionista “Escuta Aí” tomou como objeto de trabalho o podcast e foi executada no âmbito da disciplina “Didática Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa”, do curso de Letras-Rede Pril - Unemat, turma do município de Jaciara-MT, contexto em que os acadêmicos ministraram uma oficina para a comunidade acerca do *podcast* como recurso educacional no processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento da atividade, a professora supervisora orientou os acadêmicos, primeiramente, sobre a necessidade de compreenderem o que é e como funciona a dinâmica de produção e elaboração de um *podcast*, afinal, não se ensina aquilo que não se sabe.

Os acadêmicos tomaram como parâmetro de elaboração do podcast as orientações previstas no “Guia *podcast*: criação de *podcast* como recurso educacional”, entre buscas de outras fontes sobre o assunto. Assim, os *podcasts* são arquivos digitais de áudio que abor-

dam diversas temáticas com o objetivo de transmitir informações, e, segundo Freire (2015), geralmente são apresentados em formato de áudio, por meio de falas de um ou mais participantes. Além disso, incluem diferentes formatos, como exposição de conteúdo, relatos de acontecimentos, bate-papos e debates informativos, bem como áudio, imagens (*enhanced podcast*) ou vídeos (*videocast* ou *vodcast*), conforme destacam Silva e Hipólito (2019).

As principais características do *podcast*, segundo os autores anteriormente citados, compreendem: i) **interação**, que envolve a comunicação entre produtores e consumidores, promovendo debates por meio de mensagens e e-mails; ii) **linguagem**, que pode ser formal ou informal, facilitando a transmissão de conhecimento de forma acessível; iii) **conteúdo**, determinado livremente pelo podcaster, rompendo com a educação tradicional ao dar mais voz ao discente; e iv) **temporalidade**, permitindo que os alunos acessem os episódios a qualquer momento, utilizando-os para revisões.

Na construção de um *podcast*, Silva e Hipólito (2019) destacam que é preciso considerar os **sujeitos do processo**, a exemplo: a) autor - responsável pela produção da pauta, formato, tipo e funcionalidade do *podcast*; b) host - apresentador que conduz, entrevista e faz a mediação. Pode haver um *host* principal e um âncora; e c) convidados – pessoas com *expertise* ou experiências significativas.

Nas etapas de criação e desenvolvimento, ponderar:

a) Identificação do público-alvo – ou seja, definir quem é o público-alvo (faixa etária, formação, profissão, hábitos cotidianos), fazendo questionamentos como: Quem você deseja que ouça seu *podcast*? Quais são seus hábitos?

b) Criação da pauta: Escolha de temáticas baseadas nos dados do público-alvo, relevância atual e *feedback* dos ouvintes.

c) Desenvolvimento do roteiro: Estruturar logicamente o conteúdo em introdução, desenvolvimento e conclusão.

1. **Introdução:** Saudações, apresentação dos *hosts*, convidados e temática.

2. **Desenvolvimento:** Discussão ampla da temática, organizada por perguntas como:

- Contexto histórico: Quando a dengue foi descoberta?
- Evolução do conceito: Quando surgiram os primeiros estudos sobre dengue?

- Características: Quais são os sintomas de dengue?
- Aplicabilidade: Como prevenir a dengue? Efeitos de uma epidemia?
- Potencialidades: Contribuições das pesquisas sobre dengue.
- Fragilidades: Como a dengue se prolifera?
- Desafios: Desafios na prevenção da dengue.

3. **Conclusão:** Resumo do programa e considerações finais do convidado, perguntas de interesse público.

Além dos aspectos aqui mencionados, os envolvidos na produção de um *podcast* precisam observar todos os aspectos técnicos envolvidos no processo de gravação, evitando, assim, ruídos desnecessários no áudio.

No curso da produção de *podcast* e preparação da oficina sobre *podcast* para a comunidade, os acadêmicos de Letras-Rede Pril foram organizados em quatro equipes e cada equipe ficou responsável pela produção de um *podcast*, passando por todas as etapas até o resultado final. O objetivo era fomentar o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem e compreender a importância do *podcast* como recurso educacional.

Os temas de cada *podcast* foram sugeridos pela professora supervisora e estavam relacionados à área de formação do curso de Letras, compreendendo: variação linguística, diversidade cultural e linguística, preconceito linguístico, entre outros. Durante as etapas do processo de preparação da oficina, as equipes pesquisaram materiais sobre a história do *podcast*, os aspectos técnicos para a produção e elaboração de um *podcast*, os tipos de *podcast* e os recursos necessários para sua gravação. Além disso, também foram supervisionadas pela professora que os orientava nas suas diferentes dúvidas, inclusive acompanhando e ajustando o roteiro do *podcast* elaborado pelas equipes.

Nesse sentido, antes de ministrarem a oficina, todas as equipes realizaram e vivenciaram a experiência de gravar um *podcast* para que pudessem sentir e compreender a importância desse recurso para o processo de ensino. Assim, cuidaram de estudar não só o que é um *podcast*, mas também as características de um *podcast* no contexto educacional, as quais incluem, segundo Saraiva *et al.* (2018), cuidados com a interação, linguagem, conteúdo, tem-

poralidade, situando o *podcast* como um recurso educacional valioso, capaz de promover interações dinâmicas, uma variedade de linguagens, empoderamento dos alunos na criação de conteúdo e flexibilidade temporal.

Ou, ainda, como pontuado por Jesus (2014), o *podcast* envolve a interação entre criadores e consumidores por meio de mensagens, debates e discussões. No que diz respeito à linguagem, ele permite a escolha entre formal e informal, facilitando a transmissão de conhecimento de maneira mais acessível. Além disso, promove a liberdade de escolha do conteúdo, o que desafia os moldes tradicionais da educação, e sua temporalidade contínua permite o acesso e a revisão dos materiais quando necessário.

Cada *podcast* elaborado e gravado pelas equipes recebeu um nome de identificação: “Língua em Foco”, “Chega Junto e Pega a Visão”, “Tá no Ar com Você”, “Podponto” e, ainda, um quinto *podcast* produzido por uma acadêmica, na época, em licença saúde, “Dentro do Assunto”, os quais podem ser acessados no endereço da página do curso .

O *podcast* “Língua em Foco” teve como tema a diversidade linguística no Brasil; “Chega Junto e Pega a Visão” gravou a temática diversidade cultural; “Tá no Ar com Você” discorreu sobre inclusão linguística nas aulas de língua portuguesa; “Podponto falou sobre preconceito linguístico; e “Dentro do Assunto” tratou, também, sobre diversidade linguística no contexto escolar.

A próxima etapa da creditação de extensão foi a oficina oferecida pelos acadêmicos à comunidade, precisamente 10 professores da rede de ensino do município de Jaciara, no período de 16/03/2023 a 12/05/2023, organizada em três módulos e ocorreu na Escola Estadual Maria Vilani:

- i) Módulo I - Tipos, etapas e materiais para a produção de um *podcast*;
- ii) Módulo II - Como preparar o ambiente para um *podcast*;
- iii) Módulo III - Gravando o *podcast*.

Durante a execução da oficina, cada equipe apresentou uma “palhinha” dos *podcasts* que produziram, os quais estão hospedados na página do curso de Letras para acesso do público em geral.

Os acadêmicos, durante o *networking* da oficina, relataram suas experiências relacionadas à produção e elaboração do podcast como recurso educacional, salientando o quanto ela foi

desafiadora e ao mesmo tempo enriquecedora para a formação deles como futuros professores da educação fundamental.

Considerações finais

Diante do objetivo de promover a adoção das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional e reconhecer a relevância do *podcast* como uma ferramenta enriquecedora no processo de ensino e aprendizagem, a atividade extensionista “Escuta Aí”, protagonizada pelos acadêmicos, vem corroborar o *podcast* como uma ferramenta eficaz de ensino, oferecendo uma abordagem inovadora e acessível para o aprendizado.

Nesses termos, a convergência da demanda por inovação educacional e a obrigatoriedade da creditação de extensão permitiu que acadêmicos de Letras explorassem o *podcast*. Assim, organizando uma oficina e produzindo *podcasts*, desenvolveram habilidades práticas e contribuíram para disseminar o conhecimento de maneira acessível e envolvente, ressaltando como a tecnologia pode potencializar a aprendizagem e o engajamento dos acadêmicos no contexto atual.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://link.ufms.br/dVOJx>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://link.ufms.br/5Ica1>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <https://link.ufms.br/YqnSW>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/fkGhc>. Acesso em: 2 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://link.ufms.br/rCeiT>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FREIRE, E. P. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

JESUS, W. B. *Podcast e educação: um estudo de caso*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2014.

KAPLAN-LEISERSON, E. Trend: podcasting in academic and corporate learning. *Learning Circuits*, 2005. Disponível em: <https://link.ufms.br/9Od43>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MCGARR, O. A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 25, n. 3, 2009. Disponível em: <https://link.ufms.br/xRJZF>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Penso, 2018.

QUEIROZ, A. M.; BEDIN, E. Ampliando horizontes: o potencial do podcast como ferramenta de educação inclusiva – uma revisão sistemática de literatura. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024018, 2024. Disponível em: <https://link.ufms.br/t1V2r>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SARAIWA, J. R. et al. **Lasallecast**: produção do podcast como recurso pedagógico para educação a distância. Canoas-RS, 2018.

SILVA, R. C.; HIPÓLITO, B. **Guia podcast**: criação de podcast como recurso educacional. Recife: Do Autor, 2019.

UNEMAT. Resolução 011/2020-CONEP/UNEMAT. Disponível em: <https://link.ufms.br/Vev8L>. Acesso em: 13 jun. 2023.

VÁZQUEZ-CANO, E.; SEVILLANO-GARCÍA, M. L.; LÓPEZ MENESES, E. Podcasting as a tool for learning. **Education and Information Technologies**, v. 18, n. 2, 2013.

Capítulo 5

Experiências Curriculares Decoloniais na Graduação

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DECOLONIAIS NA GRADUAÇÃO

Rita de Cassia Beck de Oliveira

Katiane Spessoto Martinez

Sérgio Beck de Oliveira

Resumo

Este artigo explora as experiências decoloniais vivenciadas no curso de Ciências da Natureza, focado no momento em que os graduandos tiveram a oportunidade de integrar teoria e prática na disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais. Através de um intercâmbio com o povo Katitãuhlu (Nambikwara do Sararé), que habita os territórios indígenas Sararé e Paukalirajausu, os estudantes puderam explorar de perto as complexidades e riquezas da cultura indígena. Esse intercâmbio permitiu aos graduandos observar os costumes e valores da comunidade Katitãuhlu e também participar ativamente na construção de um diálogo intercultural significativo. Um dos pontos altos dessa experiência foi a entrevista com lideranças indígenas, realizada na faculdade, que proporcionou um momento precioso de aprendizado e reflexão para os estudantes. Durante essa interação, os acadêmicos puderam aprofundar sua compreensão sobre a cosmologia Katitãuhlu, reconhecendo a importância de suas tradições e valores no contexto contemporâneo. Essas experiências práticas são cruciais para a formação acadêmica, pois oferecem uma perspectiva crítica e engajada sobre as relações étnico-raciais, expondo a necessidade de uma educação que valorize e respeite as diversidades culturais. O texto, portanto, contribui para o debate sobre a importância de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização das culturas indígenas no âmbito educacional, oferecendo um exemplo concreto de como a teoria decolonial pode ser aplicada em contextos acadêmicos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Experiências decoloniais. Educação étnico-racial. Cultura Katitãuhlu/Nambikwara do Sararé. Intercâmbio cultural.

Introdução

O tema “Experiências Curriculares Decoloniais na Graduação” emergiu das aulas do curso de Ciências da Natureza pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), especificamente na cidade de Nova Lacerda/MT. A disciplina ministrada naquele momento foi Educação para as Relações Étnico-Raciais e, na oportunidade, buscou-se integrar teoria e prática, com objetivo de promover aprendizagem significativa aos estudantes do curso. Durante as aulas oportunizamos debates acerca do tema educação para as relações étnico-raciais e compartilhamos o momento vivenciado com o povo da Família Linguística Nambikwara, os Katitãuhlu, autodenominados como *anusũ* ou *anũa*. Depois das aulas teóricas, convidamos lideranças indígenas *anũa* para a sala de aula no intuito de compartilhar conhecimentos e conhecer a cultura dos Katitãuhlu.

É pertinente explorar brevemente a etno-história dos Katitãuhlu. Segundo estudos, como Oliveira (2023), Oliveira (2023), Costa (2002), Almeida-Prudente (2002) e Carelli (1980) entre outros, há 10 territórios habitados por povos que têm suas próprias auto denominações. O povo retratado neste texto se autodenomina de *Nũtajensu*, mas se tornaram conhecidos pelos registros da Funai como “Katitauru”.

Segundo Almeida Neto

De um modo geral, cada grupo Nambiquara tem sua auto-denominação, que pode estar associada a uma referência de liderança (Katitauru – antepassado de Moisés do Sararé, por exemplo), a uma característica ambiental (Halotesu – povo do cerrado), (Waihatesu – povo da cachoeira), ou ainda a uma qualidade marcante do grupo (Hahãitesu – povo cantador) (Almeida Neto, 2004, p.90)

Um documentário interessante de conhecer e ler é “Mão branca contra o povo cinza” escrito por Carelli e Severiano que detalham parte da atrocidade praticada contra os *anũsu*, mais conhecidos como Nambikwara do Vale do Guaporé. Ele comenta que “o grande azar do povo cinza foi a BR-364, rodovia-Porto Velho, rasgada a partir de 60 e transitável em 63” (Carelli e Severiano, 1980).

Para compreender a experiência prática com o povo Katitãuhlu é crucial, primeiro, contextualizar sua cultura e história. O conhecimento sobre a forma como o povo Katitãuhlu interage com o meio ambiente e suas práticas culturais é essencial para a integração de saberes. Desse modo, “o povo Katitãuhlu possui uma rica tradição de práticas sustentáveis e um profundo conhecimento do meio ambiente, que são centrais para a sua identidade cultural e social” (Costa, 2020, p. 56).

Nesse texto, a grafia que escolhemos é “Katitãuhlu” e está baseada nos estudos recentes de Sérgio Beck de Oliveira, doutorando da Universidade do Estado de Mato Grosso, que estuda a língua do povo há mais de 20 anos. Essa experiência permitiu aos graduandos uma interação direta e significativa com os representantes indígenas, possibilitando entrevistas que foram previamente elaboradas em grupos de estudo nas aulas da disciplina.

Para visualizar melhor os territórios e como estão espalhados nestas regiões, adaptamos o quadro abaixo de Eberhard (2009) da seguinte forma:

Quadro 1 - Territórios Indígenas Nambikwara

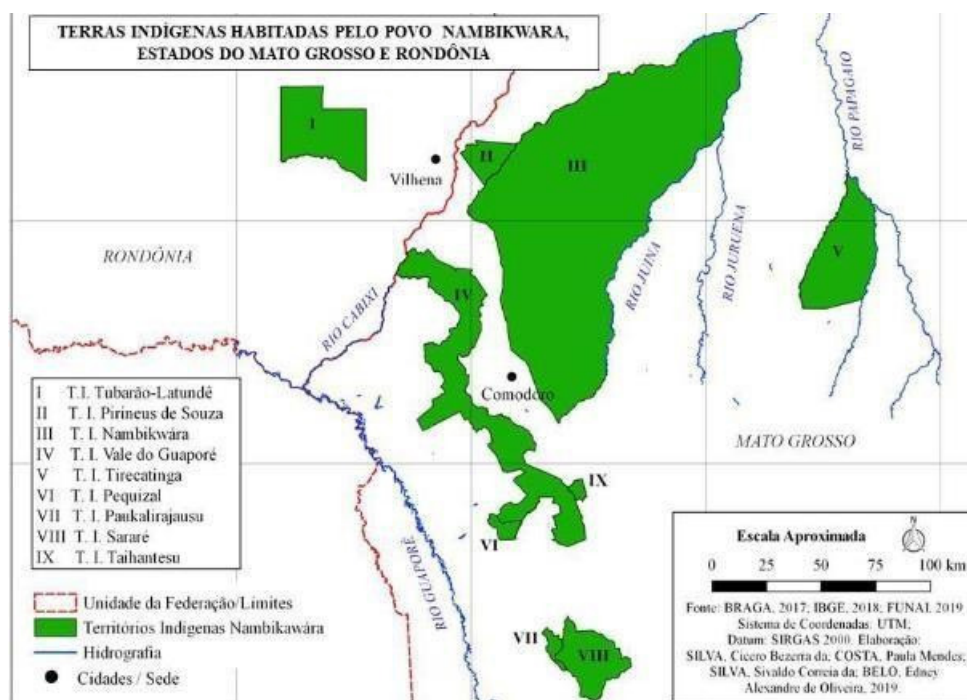
Terra Indígena	Extensão Territorial	Etnias	Ramo Linguístico
Terra Indígena Sararé	67.400 ha	Katitãuhlu	Nambikwara do Sul
Terra Indígena Paukalirajausu	8.000 ha	Katitãuhlu	Nambikwara do Sul
Terra Indígena Taihantesu	5.000 ha	Wasusu	Nambikwara do Sul
Terra Indígena Pequizal	10.000 ha	Wakalitesú, Alantesú	Nambikwara do Sul
Terra Indígena Nambikwara	1,12 milhão ha	Halotesú, Kithãulhú, Sawentesú, Wakalitesú	Nambikwara do Sul
Terra Indígena Tirecatinga	131.000 ha	Halotesú	Nambikwara do Sul
Terra Indígena Vale do Guaporé	243.000 ha	Mamaindê, Negarotê	Nambikwara do Norte
Terra Indígena Lagoa dos Brincos	2.000 ha	Mamaindê, Negarotê	Nambikwara do Norte
Terra Indígena Aikanã/Tubarão-Latundê	117.000 ha	Latundê, Aikanã	Nambikwara do Norte
Terra Indígena Pirineus de Souza	28.000 ha	Sabanê, Tawandê	Nambikwara do Norte

Fonte: Eberhard (2009) adaptado pelos autores (2024)

Nota-se que há dois territórios dos katitãuhlu, sendo a Terra Indígena Sararé com 67 mil hectares e a TI. Paukalirajausu com 8 mil hectares, situadas nos municípios de Conquista D'Oeste, Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Nova Lacerda.

No que se refere aos aspectos linguísticos, o povo Katitãuhlu resiste em aceitar que a língua nambikwara é única. Por isso, defendem sua língua como peculiar. Estudiosos têm mencionado a etnia Nambikwara em três grandes grupos localizados na Chapada dos Parecis, Vale do Guaporé e na região do Norte. Para o antropólogo Price (1972), a classificação é definida em famílias, sendo três, Sabanê, Nambiquara do norte e Nambiquara do sul. E nesta última os Katitãuhlu se filiam. Conforme essa concepção, eles são designados como Nambikwara do Sul, habitantes do Vale do Guaporé, conforme apresentado no mapa abaixo (TI. Sararé e TI. Paukalirajausu).

Mapa 1 - Localização dos Territórios Nambikwara



Fonte: Costa, 2009

As experiências decoloniais na turma de Ciências da Natureza: experiências transformadoras

No curso de ciências da Natureza, na disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, depois de experienciar momentos de debates, estudos de textos e legislação, organizamos em sala de aula um debate com lideranças indígenas Katitãuhlu, momento em que entrou em pauta a cultura, a língua e o cotidiano das aldeias.

As entrevistas focaram em aspectos essenciais da vida indígena, abordando temas como casamento, funeral, legado dos ancestrais, saudade dos que já partiram desta terra, medicação nativa e alimentação. Uma organização prévia garantiu que cada grupo pudesse explorar de maneira profunda e relevante os temas escolhidos, promovendo um intercâmbio cultural rico e significativo entre os estudantes e os indígenas.

É importante destacar que autores como Walter Dignolo (2007) e Aníbal Quijano (2005) têm explorado o assunto da decolonialidade como uma abordagem crítica necessária para dismantlar as estruturas coloniais de poder ainda presentes nas práticas educacionais. Quijano (2005) enfatiza a importância de compreender e valorizar as epistemologias do Sul como forma de resistir à imposição do conhecimento ocidental hegemônico. Outro autor que promove essa discussão é Dignolo (2011). Ele argumenta que a decolonialidade é um movimento que busca restaurar a dignidade e o conhecimento dos povos historicamente

marginalizados. Daí a relevância da disciplina ministrada para a(o) acadêmica (o)s do curso de Ciências da Natureza.

A autora Oliveira (2021) traz um debate sobre o tema, corroborando com essa perspectiva quando analisa a infância das crianças Katitãuhlu.

A pretensão, portanto, da pesquisa, é problematizar modos hegemônicos de conceber escolas, crianças, infâncias, currículos, apresentando maneiras outras de ser, estar; apresentando possibilidades outras de ver, estar e sentir o mundo. Isso permeia contextos de vida não hegemônicos e que se abre possibilidades de reverberar outros conceitos, outros pensamentos sobre infância indígena compondo, cartografando os movimentos dessa infância, desses currículos os quais são desconhecidos para uma grande parte da população não indígena (Oliveira, 2021, p.7).

Foi nessa perspectiva que a(o)s acadêmica(o)s se posicionaram diante da pessoa *anã* Katitãuhlu, o que possibilitou novas construções a respeito das culturas indígenas. Através do debate, foi possível vivenciar na prática essas citações na medida em que, tanto a entrevista como a visita no território indígena, envolveu desterritorialidade e desconstrução de preconceitos estabelecidos pelo mundo colonialista.

O estudioso dessa linha de pensamento, Boaventura de Sousa Santos (2014), contribui para essa discussão ao destacar a relevância das epistemologias do Sul no reconhecimento e validação de outros modos de saber e ser, que são frequentemente ignorados ou subestimados pela academia tradicional.

Esses conceitos são fundamentais para entender como as práticas pedagógicas, como as adotadas na Unemat, podem promover a inclusão e também desafiar e reconfigurar as narrativas e os paradigmas dominantes, criando um espaço verdadeiramente inclusivo na educação superior. Assim foi nossa metodologia de trabalho com a turma de Ciências da Natureza, na disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais, retratando uma parte dos nossos estudos envolvendo saberes outros como os dos Katitãuhlu.

A abordagem decolonial no ensino de Ciências da Natureza busca desafiar e revisar os paradigmas hegemônicos que predominam na educação científica, que muitas vezes são eurocêntricos e excludentes quanto a outras formas de conhecimento. O conceito de decolonialidade, conforme proposto por Maldonado-Torres (2016), é fundamental para entender essa perspectiva. Portanto, “A decolonialidade propõe uma crítica ao conhecimento e à prática social que perpetuam a visão eurocêntrica, oferecendo uma alternativa que valoriza saberes e práticas de outros contextos culturais e históricos” (Maldonado-Torres, 2016, p. 45).

Essa abordagem apresenta vários desafios, como a resistência à mudança e a dificuldade de integrar saberes distintos. Contudo, essas abordagens também oferecem oportunidades significativas para enriquecer a educação e promover uma compreensão mais ampla do mundo natural, como descrito por Santos (2019, p.78):

Os desafios na implementação de abordagens decoloniais muitas vezes incluem a resistência das estruturas educacionais estabelecidas, mas as oportunidades para uma educação mais inclusiva e rica em diversidade epistemológica são inegáveis (Santos, 2019, p.78).

Experiência Prática com o Povo Katitãuhlu: Integração e Diálogo entre Saberes

A integração de saberes tradicionais e científicos tem se revelado uma abordagem inovadora e enriquecedora na educação científica, especialmente quando envolve a colaboração com comunidades indígenas como o povo Katitãuhlu. O tema explora como a experiência prática com o Katitãuhlu permite um diálogo produtivo entre diferentes formas de conhecimento, promovendo uma educação mais inclusiva e multifacetada. O povo Katitãuhlu, com suas práticas culturais e conhecimentos profundos sobre o meio ambiente, oferece um contexto rico para a integração de saberes, onde as abordagens tradicionais e científicas podem se complementar, desafiando e expandindo as perspectivas acadêmicas convencionais.

Neste contexto, projetos e interações práticas realizadas com o povo Katitãuhlu, na sala de aula da turma e na aldeia, não apenas oferecem uma oportunidade para os estudantes e educadores experimentarem o ensino de Ciências da Natureza de uma maneira inovadora, mas também valorizam e respeitam as práticas e conhecimentos indígenas.

Ao engajar-se diretamente com a comunidade Katitãuhlu, os participantes tiveram a chance de aprender sobre técnicas sustentáveis, sistemas de conhecimento locais e a importância da biodiversidade de uma forma que transcende o tradicional ensino acadêmico. Essa experiência prática proporcionou uma visão mais holística e respeitosa sobre a interação humana com o meio ambiente, e merece destaque a importância do diálogo contínuo entre diferentes sistemas de conhecimento.

Aula em campo na aldeia Sararé povo Nambikwara Katitãuhlu - unindo teoria-prática

Descrever as interações realizadas com o povo Katitãuhlu ajuda a ilustrar como a integração entre saberes tradicionais e científicos pode ocorrer na prática. Analisar os impactos e resultados das experiências práticas com o povo Katitãuhlu oferece uma visão sobre a eficácia da integração de saberes e a influência nas partes envolvidas. Isso inclui os benefícios para os estudantes, educadores e para a própria comunidade Katitãuhlu.

A experiência curricular decolonial trouxe avanços significativos para a turma envolvida, principalmente por conhecer e reconhecer a importância de compartilhar conhecimentos. A oportunidade de entrevistar lideranças indígenas foi um divisor de águas naquele momento para todos os envolvidos, tendo em vista que acadêmicas e acadêmicos reconheceram estereótipos que se desfizeram a respeito dos povos originários, sobretudo dos Katitãuhlu.

Segue as imagens das entrevistas registradas na sala de aula da turma de Ciências da Natureza no momento da interação do(a)acadêmico(a)s.

Foto 1 - Debates e socialização em sala dos acadêmicos



Fonte: Acadêmica Katiane (2023)

Fotos 2 e 3 - Representantes indígenas sendo entrevistados pelos acadêmicos



Fonte: arquivo Rita de Cássia Beck de Oliveira (2023)

Foto 4 - Debate e discussões



Fonte: Acadêmica Katiane (2023)

Foto 5 - Representantes indígenas sendo entrevistados pelos acadêmicos



Fonte: Acadêmica Katiane (2023)

Fotos 6 e 7 - Socialização de saberes Aldeia Sararé Central



Fonte: Acadêmica Katiane (2023)

Fotos 8 e 9 - Professora, anciã indígena, crianças e acadêmicas do curso de ciência da Natureza



Fonte: Acadêmica Katiane (2023)

Considerações finais

As experiências curriculares decoloniais na graduação do curso Ciências da Natureza, especialmente aquelas envolvendo a interação com o povo Katitãuhlu, ofereceram uma visão inovadora e transformadora para a educação científica. Ao incorporar saberes tradicionais e perspectivas indígenas, não apenas enriquecemos o currículo acadêmico, mas também promovemos uma educação que é verdadeiramente inclusiva e respeitosa com a diversidade de conhecimentos.

A aula prática no território da aldeia demonstrou que a colaboração entre diferentes formas de conhecimento resulta em uma aprendizagem mais profunda e contextualizada, que valoriza a interdependência entre os sistemas de saberes científicos e tradicionais.

Essas experiências sublinham a importância de romper com paradigmas eurocêntricos e abrir espaço para um diálogo mais amplo e inclusivo. A integração dos saberes do povo Katitãuhlu nas Ciências da Natureza enriqueceu a formação dos estudantes e fortaleceu a valorização e o respeito pelas práticas culturais e ambientais dos povos indígenas. Ao final da disciplina alguns acadêmicos pronunciaram a intenção de pesquisar e elaborar o trabalho de conclusão de curso com tema sobre povos indígenas, sobretudo Katitãuhlu.

O futuro da educação científica depende, portanto, da nossa capacidade de reconhecer e incorporar a riqueza dos conhecimentos diversos, criando um campo acadêmico que celebra a diversidade e promove um entendimento mais holístico do mundo natural.

Referências

ALMEIDA Prudente Pereira de. **A sabedoria Katitauru como representação da comunidade: diálogo intercultural.** 2002.

CARELLI, Vincent; SEVERIANO, Milton. **Mão branca contra o povo cinza: vamos matar este índio?** São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1980. Disponível em: <https://link.ufms.br/Inlmy>. Acesso em: 20 out. 2024.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **O homem algodão: uma etno-história Nambiquara.** Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial; EdUFMT, 2009.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Senhores da memória: uma história do Nambiquara do Cerrado.** Cuiabá: Unicen; Unesco, 2002.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Wanintesu: um construtor do mundo Nambiquara.** 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. Yalanewitisu: o espaço Nambiquara da memória. **História oral**, v. 8, n. 1, p. 611-680, jan./jun. 2005.

COSTA, Felipe. **Culturas Indígenas e Sustentabilidade: o caso do povo Katitãuhlu.** São Paulo: Editora Brasil, 2020.

EBERHARD, David (2009). **Mamaindê grammar: A Northern Nambikwara language and its cultural context** (Tese de doutorado). Utrecht, The Netherlands: LOT Publications. Disponível em: <https://link.ufms.br/oAuGw>

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Against War: Views from the Underside of Modernity.** Carolina do Norte: Duke University Press, 2016.

OLIVEIRA, Marcos. **Impactos da integração de saberes no ensino de ciências: o caso Katitãuhlu.** São Paulo: Editora Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Beck de. **Infância indígena: uma cartografia a partir do currículo em movimento na escola indígena Nütajensu.** Cáceres: Editora Unemat, 2023.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Beck de; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Infância da criança indígena e alfabetização: composição cartográfica na escola indígena Nutajensu. In: **PÔSTERES - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO**, 29., 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

PRICE, P. David. 1972. **Nambiquara Society.** Phd. dissertation. Chicago: University of Chicago.

PRICE, Paul David. The Nambiquara linguistic family. *Anthropological. Linguist*, 20 v. 1, p.14-37, 1972.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A diversidade do conhecimento: epistemologias do Sul*. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Joana. *Educação e saberes tradicionais: metodologias de ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

SILVEIRA, Ana. *Projetos interculturais na educação científica: experiências com povos indígenas*. São Paulo: Editora Universidade, 2021.

Capítulo 6

Inovação nos Currículos dos Cursos de Licenciatura do Prilei

INOVAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO PRILEI

Jefferson Bruno Pereira Ribeiro

Rosana de Torres Quintanilha

Sheila da Silva Borges

Resumo

O objetivo deste capítulo é relatar as inovações curriculares dos cursos do Prilei, implementados pela parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e a Universidade Católica de Brasília (UCB), por meio de uma análise reflexiva sobre as inovações exigidas nos cursos de formação inicial docente. As inovações nos currículos dos cursos de formação inicial de professores são essenciais para qualificar futuros docentes e melhorar a educação básica. Esses currículos, que vão além de uma simples lista de disciplinas, são guias que orientam as práticas pedagógicas e a identidade profissional dos professores, considerando as transformações sociais, tecnológicas e econômicas do século XXI. O currículo inovador deve integrar teoria e prática, valorizando a prática docente desde os primeiros anos do curso, o uso de novas tecnologias, a diversidade cultural, social e individual, e a superação das fronteiras disciplinares. Além disso, os currículos devem preparar os futuros professores para usar tecnologias digitais, desenvolver projetos inovadores e atender às necessidades de todos os alunos, promovendo uma pedagogia inclusiva e crítica. Nesse sentido identificamos que o PRILEI, uma evolução do PRIL, reflete essas inovações ao focar na formação de professores para a gestão de escolas de tempo integral, abordando aspectos como a educação integral e a formação em competências digitais e inclusivas, além de integrar práticas pedagógicas e estágios, garantindo uma formação sólida e alinhada às demandas contemporâneas da Educação Básica.

Palavras-chave: Inovação. Currículo. Formação Inicial Docente.

Introdução

As inovações nos currículos dos cursos de formação inicial de professores representam um campo fértil para debates e reflexões. A busca por uma formação docente mais qualificada e alinhada às demandas da sociedade contemporânea exige uma constante revisão das práticas pedagógicas e dos conteúdos abordados.

No contexto brasileiro, Masetto e Gaeta (2019) realizam uma análise crítica, por meio de uma pesquisa bibliográfica, sobre a trajetória das questões didáticas no Ensino Superior nas últimas décadas. Eles descrevem estudos que discutem currículos inovadores e apontam que, nacionalmente, essas metodologias inovadoras começaram a ser descritas com maior ênfase a partir dos anos 2000.

Repensar o currículo dos cursos de formação de professores é fundamental para a adaptação da formação dos educadores às demandas atuais da sociedade. De acordo com Pacheco (2010), a atualização do currículo dos cursos de formação de professores é crucial para superar modelos antigos que já não atendem às necessidades educacionais atuais, proporcionando uma formação crítica e reflexiva.

Além disso, Gatti (2014) ressalta a importância de um currículo que possa integrar teoria e prática, permitindo que os futuros professores desenvolvam habilidades que vão além do conhecimento dos conteúdos, abrangendo também aspectos pedagógicos e sociais, essenciais para o trabalho na educação básica.

Essas inovações curriculares nos cursos de licenciatura podem representar também um movimento fundamental para a qualificação dos futuros professores e a melhoria da qualidade do ensino na educação básica e são impulsionadas por diversos fatores, como as transformações sociais, tecnológicas e as novas demandas do mercado de trabalho.

O currículo de um curso de licenciatura desempenha um papel fundamental na formação de professores, moldando a identidade profissional e as práticas pedagógicas dos futuros docentes. Ele é mais do que uma simples lista de disciplinas, é um guia que orienta o processo de ensino-aprendizagem e define os conhecimentos, habilidades e atitudes que os futuros professores devem desenvolver. De acordo com Silva:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 2006, p. 23).

Conforme entendimento de Silva (2006), o currículo não se limita a um simples conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas sim um espaço complexo onde se entrelaçam diversas dimensões que moldam a sociedade, por isso as instituições devem estar atentas às mudanças que acontecem no Brasil e no mundo em relação à profissão docente, a fim de inovar os seus currículos.

As transformações sociais, tecnológicas e econômicas do século XXI impõem novos desafios à educação, exigindo a constante atualização e reformulação dos currículos escolares. A globalização, a diversidade e as novas tecnologias influenciam cada vez mais a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, as demandas por uma educação mais relevante e eficaz.

Entre as principais inovações dos currículos está a valorização da prática docente desde os primeiros anos do curso, por meio de estágios supervisionados, projetos integradores e atividades que conectem os conhecimentos teóricos com as realidades da sala de aula. De acordo com Moreira,

[...] o processo curricular precisa pautar-se por análises do conhecimento escolar, assim como da diversidade cultural e da identidade. Defendo a atualidade e a articulação dessas temáticas nos currículos que se pretendam efetivos, democráticos, inovadores e inclusivos. Essas temáticas precisam ser objeto de discussões empenhadas na promoção da qualidade via currículo e na valorização dos professores (Moreira, 2013, p. 555).

Outra perspectiva aborda a busca pela construção de práticas inovadoras que se configurem como alternativas não apenas metodológicas, mas também como novas formas de compreensão da realidade escolar. Nesse sentido, em uma abordagem colaborativa, essas práticas visam desenvolver ações que possam responder efetivamente aos desafios que surgem no cotidiano escolar (Da Silva; Rosa, 2011, p. 371-380).

As novas tecnologias transformaram como vivemos, trabalhamos e aprendemos. As escolas precisam acompanhar essas mudanças e integrar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. A incorporação de ferramentas e recursos digitais nas práticas pedagógicas, visando desenvolver nos futuros professores competências para utilizar as tecnologias como mediadoras do ensino e da aprendizagem, também pode se manifestar como uma tentativa de inovação curricular. Para Kenski,

[...] a nova cultura tecnológica fortalece as condições para que as ações educativas promovidas pela universidade possam sair do seu isolamento e do seu “autismo” e se integrem colaborativamente com as demais instâncias da sociedade e, por mais surpreendentemente que pareça, com as demais áreas, cursos e professores da própria universidade (Kenski, 2013, p. 75).

Elaborar currículos que tenham foco nos conteúdos para o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação docente, como comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento crítico, a superação das fronteiras disciplinares, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento e a construção de um olhar mais abrangente sobre a educação, tem sido desafiador para aqueles que trabalham na elaboração de currículos para os cursos de licenciaturas.

Um currículo inovador também deve estar atento à valorização da diversidade cultural, social e individual, visando formar professores capazes de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características, a promoção de uma pedagogia que problematize as desigualdades sociais, estimule o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

As inovações curriculares não são um fim em si mesmas, mas um meio para preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea, bem como são fundamentais para garantir que a educação esteja alinhada com as demandas dessa sociedade. Ao promover a interculturalidade, a inclusão e o uso das novas tecnologias, os currículos inovadores contribuem para a formação dos futuros docentes. De acordo com Canário,

a descoberta de caminhos fecundos que permitam a produção de mudanças qualitativas e pertinentes nas escolas supõe a possibilidade de fazer dos professores produtores de inovações, articulando, no seu exercício profissional, a produção de mudanças com as dimensões da pesquisa e da formação. A produção de inovações, em cada estabelecimento de ensino, assume, portanto, a forma de um empreendimento de aprendizagem coletiva (Canário, 2006, p. 19).

O objetivo deste capítulo é demonstrar que o currículo dos cursos do Prilei se destaca em relação às inovações curriculares para a formação inicial de professores, entendendo como a teoria e a prática, o uso das tecnologias e a valorização das diversidades está presente. Não apresentaremos aqui o currículo elaborado, mas sim as premissas e as características consideradas no processo de sua construção.

O Prilei e suas propostas

Lançado em 2021, o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (Pril) tinha como objetivo principal qualificar professores da educação básica, oferecendo vagas gratuitas para cursos de licenciatura em áreas como Matemática, Letras e Pedagogia.

O Edital SEB/MEC n.º 66/2021 teve por finalidade selecionar propostas de Instituições de Ensino Superior, voltadas para a formação inicial de professores, visando à oferta de até

3.840 (três mil oitocentas e quarenta) vagas em cursos de Pedagogia e Licenciaturas, distribuídas em até 24 instituições no país.

O programa exigia que as instituições de ensino superior adaptassem seus currículos para atender às novas diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo uma formação mais alinhada às necessidades da educação brasileira.

Em 2024, o Pril passou por uma reformulação, sendo renomeado para Prilei e com foco na formação de professores para a gestão do tempo integral nas escolas. Essa mudança reflete a necessidade de preparar os docentes para atender à crescente demanda por uma educação integral, que abrange o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural dos estudantes. O novo programa busca qualificar os professores para atuarem em um ambiente escolar mais dinâmico e desafiador, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no país.

As inovações curriculares e formativas na Rede UFMS-Unemat-UCB

Em 2021, para participar do edital de seleção das instituições do Pril, foi realizada uma parceria entre as Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e a Universidade Católica de Brasília (UCB), para ofertar, em 4 anos, 480 (quatrocentos e oitenta) vagas em 4 (quatro) cursos de graduação - licenciaturas (presenciais), sendo eles: Ciências Interdisciplinar, Matemática, Pedagogia e Letras-Português.

Para a realização dessa proposta foi criado um Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente composto por representantes de cada um dos cursos ofertados e instituições parceiras, para supervisionar e realizar ações voltadas para o acompanhamento da graduação dos alunos nesses cursos, bem como para pensar o currículo.

Esse Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente também foi o responsável por pensar no currículo dos cursos, levando em consideração a realidade de cada Estado, mas também a necessidade de inovação no processo da formação inicial docente.

Os currículos dos cursos do Prilei tiveram como objetivo formar professores altamente qualificados para a Educação Básica, equipados com um sólido conhecimento teórico e prático. A formação abrange o domínio de metodologias de ensino diversificadas, com ênfase em abordagens ativas e no uso pedagógico das tecnologias digitais.

Além disso, o currículo buscou conectar a teoria à prática, incentivando a pesquisa e a reflexão sobre a realidade educacional local e global. Dessa forma, os futuros professores estarão

preparados para desenvolver projetos inovadores, promovendo a aprendizagem colaborativa e utilização do ensino híbrido como ferramenta para personalizar o aprendizado, tendo em vista a formação de profissionais capazes de promover o pleno desenvolvimento dos estudantes, tanto no âmbito cognitivo quanto social e emocional.

O currículo pensado e criado rompe com a tradicional separação entre teoria e prática, propondo uma formação integrada que valoriza a aplicação dos conhecimentos em situações reais. Desde o primeiro semestre, os estudantes são estimulados a relacionar os conteúdos teóricos com os desafios da prática docente, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e significativa da educação, pois segundo Freire (2018), é “[...]na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2018, p.40). Ainda sobre isso Tardif diz que

[...] em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (Tardif, 2014, p. 234).

A organização curricular foi dividida em Núcleos Comum e Específico, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2019. Essa estrutura visa desenvolver nos futuros professores as competências gerais e específicas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando uma formação sólida e alinhada às demandas da Educação Básica.

O núcleo de formação comum foi pensado no sentido de ofertar unidades curriculares para os 04 (quatro) cursos, levando em consideração a formação docente, desde o primeiro até o último semestre, desenvolvendo as competências fundamentais (conhecimentos, habilidades e atitudes) esperadas do egresso, no que tange aos conteúdos e às práticas pedagógicas.

A BNC-Formação serviu como referência para a construção do Núcleo de Formação Comum, que se organiza em torno dos objetivos de aprendizagem alinhados às competências gerais e específicas descritas neste documento. As disciplinas do Núcleo de Formação Comum, que articulam teoria e prática, proporcionam aos estudantes experiências de aprendizagem significativas e preparam-nos para a atuação profissional.

Já o Núcleo de Formação Específica (NFE) oferece disciplinas que aprofundam os conteúdos específicos de cada área de conhecimento, preparando os futuros professores para promover os direitos e objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além das competências gerais, o Núcleo de Formação Específica visa de-

envolver o domínio pedagógico dos conteúdos específicos de cada licenciatura, sem deixar de lado a necessidade de alinhar esses conteúdos à prática docente.

A rede UFMS, Unemat e UCB inova nos currículos de seus cursos, ao integrar práticas pedagógicas e estágios em todos os semestres, promovendo a imersão dos estudantes na realidade escolar desde o início do curso.

Com o acompanhamento de professores, os futuros docentes desenvolvem projetos e atividades práticas em escolas, com foco na gestão escolar e na regência, tendo a participação da comunidade escolar e local um diferencial que enriquecerá essa experiência. Sobre isso, Nóvoa (2009) diz que, “[...]ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (Nóvoa, 2009, p. 3).

Ainda segundo Siqueira e Messias (2008, p. 379), é preciso que os futuros professores experienciem em sua formação o contexto escolar, pois considera que os docentes devem ser vistos como

[...] pessoas que experienciam suas próprias vidas também no contexto das instituições escolares e que, justamente por isso, também aí se subjetivam, construindo sua maneira de ser e de ser professor junto com outros (professores, funcionários, alunos, pais e familiares destes; enfim a comunidade interna e externa à escola). (Siqueira e Messias, 2008, p. 379)

Outra questão que vale destacar é a presença de unidades curriculares que levam em consideração o uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, capacitando os futuros professores a utilizarem ferramentas e recursos digitais de forma eficaz em suas aulas, permitindo que eles criem materiais didáticos mais dinâmicos e interativos, promovam a participação ativa dos estudantes nas atividades, utilizem plataformas online para facilitar a comunicação e a colaboração e consigam adaptar as suas práticas pedagógicas às necessidades e interesses dos alunos da era digital. De acordo com Perrenoud, “as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas” (Perrenoud, 2000, p.139).

Essas unidades curriculares em tecnologia ainda contribuem para o desenvolvimento de competências digitais nos futuros professores, como a alfabetização digital, ou seja, o domínio básico das ferramentas e recursos digitais. Também permitem que esses professores adquiram a capacidade de criar e adaptar conteúdos digitais, além de habilidades para utilizar as tecnologias para se comunicar de forma eficaz.

Os currículos dos cursos do Prilei também levam em consideração conteúdos relacionados à educação inclusiva, promovendo a formação de professores inclusivos, com ênfase em disciplinas como Aprendizagem, Neurociências e Inclusão, LIBRAS e Práticas Pedagógicas: educação e inclusão. Essas unidades curriculares garantem o desenvolvimento de competências para atender à diversidade em sala de aula.

Assim, todas as premissas descritas aqui podem ser utilizadas para a construção de um currículo que pense a inovação, mas que não se limita no seu processo de construção apenas na legislação da educação superior e no processo filosófico de construção da educação.

A proposta é considerar, sim, esses itens, mas que o currículo seja exequível e aplicado de forma objetiva e produtiva, conduzindo a jornada acadêmica dos estudantes das licenciaturas para a formação de um professor crítico, inclusivo e preparado para atuar frente a todas as demandas da sociedade contemporânea.

Considerações finais

As inovações nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, conforme se abordou neste trabalho, são essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Elas representam um esforço contínuo para alinhar a formação docente às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Ao integrar práticas pedagógicas inovadoras, novas tecnologias, e um foco na diversidade e inclusão, os currículos não apenas capacitam os futuros professores, mas também os preparam para atuar em um cenário educacional cada vez mais complexo e diversificado.

O Prilei, como demonstrado, é um exemplo significativo desse movimento, com sua proposta de formação que conecta teoria e prática, valorizando a diversidade e a inclusão, e utilizando as tecnologias digitais como mediadoras do ensino-aprendizagem.

A estrutura curricular adotada pela Rede UFMS-Unemat-UCB reflete um compromisso com a excelência na formação docente, rompendo com modelos tradicionais e promovendo uma educação mais integrada e conectada às realidades da sala de aula. Cabe ressaltar que o Prilei e toda a inovação curricular realizada estão pautados na necessidade de pensar a formação dos professores em uma perspectiva que contempla as demandas da sociedade e, para que isso ocorra, novas políticas públicas também precisam ser pensadas para rompermos os paradigmas previamente estabelecidos na história da educação brasileira.

Portanto, o sucesso dessas inovações depende não apenas da adaptação dos currículos, mas também do envolvimento ativo de todos os atores educacionais – desde os formuladores de políticas públicas até os próprios professores em formação.

Somente por meio de uma colaboração efetiva e de uma reflexão crítica contínua será possível formar profissionais capazes de transformar a educação e, conseqüentemente, a sociedade. Desta forma, o Prilei e outras iniciativas semelhantes têm o potencial de redefinir os caminhos da formação docente no Brasil, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos.

Referências

- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Currículo e formação de professores: desafios e perspectivas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 128, p. 13-28. 2014.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. *Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil*. Em Aberto, v. 32, n. 106, p. 45-57, 2019.
- MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículo e gestão: propondo uma parceria*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, São Paulo, v. 21, n. 80, p. 547-562, 2013.
- NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista de Educación, Espanha, v.1, n. 350, 2009.
- PACHECO, José Augusto. *O currículo na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como Fetice: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, Rosemary Ferreira da; ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. *Extensão universitária no currículo das licenciaturas: inovação e relação de sentido*. Olhar de professor, v. 14, n. 2, p. 371-380, 2011. Disponível em: <https://link.ufms.br/BZPNs>. Acesso em: 28 ago 2024.
- SIQUEIRA, Regina Aparecida Ribeiro; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. *Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 377-392, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://link.ufms.br/qrHMz>. Acesso em: 28 ago 2024.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 7

Práticas Integradoras no Curso de Ciências Interdisciplinar da UFMS (Prilei) para uma Aprendizagem Significativa



PRÁTICAS INTEGRADORAS NO CURSO DE CIÊNCIAS INTERDISCIPLINAR DA UFMS (PRILEI) PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Antonio Pancrácio de Souza

Eliane Mattos Piranda

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Sandra dos Santos Cereali

Resumo

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Interdisciplinar da UFMS, vinculados ao Prilei busca a valorização do conhecimento e da prática científica e pedagógica dos professores por meio de um currículo que integra as disciplinas do núcleo comum e núcleo específico das áreas de Física, Química e Biologia. Desta forma, a presente proposta busca relatar três experiências práticas sendo duas na área de Biologia, “Exposição: células comestíveis” e “Feira de Ciências”, que contribuíram na formação do professor integrando o ensino com atividades extensão; e outra relacionada ao ensino de Física por meio da experimentação científica. As atividades de Biologia foram realizadas em dois momentos abrangendo as disciplinas de Biologia Geral e Prática Pedagógica para a Formação Docente II na Mostra de Ciências, realizada nos corredores da Agead em junho de 2023, e de Estágio em Gestão Escolar e Genética em uma ação de extensão na Escola Municipal Plínio Mendes dos Santos. Durante as aulas da disciplina de Oscilações, Ondas e Óptica, ministradas no primeiro semestre de 2024, utilizou-se do acervo de demonstrações do Instituto de Física para exemplificar e apresentar os temas abordados antes de uma discussão mais profunda sobre o conteúdo científico. A Física é uma área do conhecimento que aborda fenômenos e estruturas fundamentais da natureza. Nesse contexto, ensinar física pressupõe tanto discutir as teorias desenvolvidas ao longo dos tempos, como também a demonstração por meio de experimentos. Essa abordagem permitiu uma maior conceitualização dos tópicos, bem como um maior envolvimento e interesse por parte dos estudantes da disciplina. Desta forma, observou-se a formação de professores para atuação no ensino de Ciências com uma abordagem prática e problematizadora, estimulando os estudantes ao raciocínio, ao desenvolvimento do senso crítico e ao interesse pela ciência em seu cotidiano.

Palavras-chave: Modelos didáticos. Genética. Biologia Celular. Mecânica. Campo magnético.

Introdução

A atuação dos professores de Ciências no Ensino Fundamental e Médio constitui um conjunto de saberes e práticas que se estendem além dos domínios de conteúdo, modelos, conceitos e teorias científicas. Atividades que buscam distanciar o conteúdo do cotidiano do estudante e das teorias para compreensão dos fenômenos naturais e das tecnologias caracterizam a ciência como um conteúdo acabado e inquestionável, isto é, a inoportuna ideia de “ciência morta”. Desta forma, é desejável que o professor de Ciências busque a prática para o aprendizado dos fenômenos da natureza de forma crítica, significativa e inserida no contexto sócio-histórico do ser humano, isto é, no sentido mais amplo de cultura (Delizoi-cov, Angotti, Pernambuco; 2007).

As atividades que envolvem a participação dos estudantes na construção de experimentos demonstrativos são mais engajadoras tanto pela motivação dos professores em usar metodologias mais produtivas, quanto pelos estudantes que se envolvem mais ativamente no seu próprio aprendizado, desenvolvem a criatividade e facilitam a interação entre os pares. As feiras de ciências, por exemplo, aproximam os estudantes dos saberes científicos, bem como do processo do desenvolvimento científico e criativo dos estudantes em um ambiente de troca de conhecimentos, além de motivarem bastante os professores no uso de metodologias alternativas de aprendizagem (Mancuso; Leite-Filho, 2006).

Sobre a apresentação dos trabalhos, Lima (2005) destaca o fator positivo da apresentação sobre o desenvolvimento cognitivo, sobre o exercício da cooperação e também para a construção da autonomia de professores e estudantes, além de ser enriquecedor para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Diante da importância desses momentos de troca nos ambientes escolares é bastante relevante a participação dos profissionais das universidades no espaço escolar, e vice-versa, para que haja um avanço na melhoria da educação científica na população (Pereira et al., 2024; Machado et al., 2022).

Moreira (2021) elencou várias críticas quanto ao ensino de Física que levam os estudantes ao desinteresse, dentre as quais podemos destacar: a) a cultura do ensino para a testagem, na qual os estudantes passam anos sendo preparados para provas; b) aprender física é muito mais do que decorar fórmulas, definições ou leis para acertar na prova; c) é comum começar o ensino com situações que não fazem sentido para os estudantes, quando o aconselhável seria começar por situações vividas pelos estudantes. O autor reforça que:

No ensino da Física, voltado à aprendizagem significativa crítica, os estudantes devem participar ativamente, os materiais instrucionais devem ser diversificados, o questionamento deve ser estimulado, o conhecimento científico deve ser tratado como uma construção humana sempre em desenvolvimento, com consciência semântica (o significado está nas pessoas, não em objetos ou eventos). Uma aprendizagem para a vida, para a cidadania, não aquela tradicional que só serve para usar nas provas (Moreira, 2021, p. 5).

Diante das considerações acerca do ensino de Ciências de um modo geral, o presente trabalho traz algumas contribuições apresentadas a seguir para o desenvolvimento científico e crítico dos futuros professores de Ciências Interdisciplinar.

Feira de Ciências: estratégia para a aprendizagem de Biologia Geral e Genética

Dentre as diversas estratégias de ensino e aprendizagem encontramos a Mostra e Feira de Ciências, que tem como objetivos, segundo Dornfeld e Maltoni (2011), o planejamento e execução de projetos de pesquisa por parte dos estudantes, sob orientação de professores. Os autores também afirmam que as feiras de ciências:

[...] representam uma excelente oportunidade para os alunos deixarem de ocupar uma posição passiva no processo de aprendizagem e de serem estimulados a realizar pesquisas que fundamentem os projetos que irão desenvolver e tornar público quando da realização do evento. (Dornfeld e Maltoni, 2011, p. 45).

Para Dornfeld e Maltoni (2011) os professores em formação possuem a responsabilidade de pensar em ciências, adaptando o conteúdo apreendido no ensino superior para ser apresentado aos estudantes da educação básica e para a sociedade em geral, colocando em prática atividades, como a Mostra/Feira de Ciências, que, possivelmente, deverão realizar ou orientar quando forem professores.

Muitos são os motivos pelos quais a Genética e áreas afins são consideradas de difícil entendimento; e ainda podemos destacar a complexidade dos temas, pouca proximidade com o cotidiano do estudante, o uso de termos técnicos pouco conhecidos e os processos educacionais tradicionais. Vários autores se dedicaram ao estudo desta complexidade, seja investigando atividades de professores e/ou estudantes, seja propondo atividades práticas, dentre os quais podemos destacar Barbosa Marin; Vinholi Júnior (2020), entre outros.

Neste contexto, as professoras de Biologia Geral (2023-1)/Genética (2023-2) e de Prática Pedagógica para a Formação Docente II (2023-1)/Estágio em Gestão Escolar (2023-2) propuseram aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Interdisciplinar da UFMS (PRILEI), a realização da Mostra (2023-1) e Feira de Ciências (2023-2) como forma de integração entre ensino, pesquisa e extensão e de estreitamento entre a formação de professores e a escola. As atividades aconteceram em dois momentos: Mostra de Ciências, que ocorreu nos corredores

da Agead ao final do primeiro semestre de 2023, e Feira de Ciências, que foi realizada na Escola Municipal Plínio Mendes dos Santos, ao final do segundo semestre de 2023.

A seguir apresentamos as atividades que foram realizadas durante o ano de 2023, começando pela Mostra de Ciências. Ao longo do desenvolvimento da disciplina de Biologia Geral, os estudantes tiveram contato com os conteúdos sobre células, desde as teorias da origem da vida, passando pela organização e funcionamento das células, até aulas práticas sobre componentes e processos celulares e análise de lâminas em microscópio.

Uma das atividades discutidas logo no início das aulas foi a Mostra intitulada “A Célula Comestível”, que deveria ser pensada ao longo do semestre e apresentada como encerramento da disciplina. Os estudantes foram instruídos a se organizar em grupos e escolher um tipo celular para planejar e produzir um modelo didático usando produtos comestíveis.

Ao longo do semestre foram vários momentos de discussão sobre a confecção de modelos, levando em consideração que o tema abordado é complexo e exige abstração, uma vez que as células são estudadas com auxílio de microscópio. Segundo Recena, Errobidart e Cereali (2017) o ensino na área de Ciências Naturais deve contemplar abordagens que considerem a interface entre a teoria e as observações diretas, e as autoras citam o uso de modelos tridimensionais como uma das possibilidades, pois permitem a manipulação pelos estudantes.

A atividade “Células Comestíveis” permite aos estudantes desenvolver a criatividade, o trabalho em grupo, o planejamento prévio e também a capacidade de abstração, uma vez que são usados ingredientes do cotidiano para representar os componentes celulares. Os modelos de células comestíveis chamam a atenção dos visitantes e, de certa forma, aproximam o conteúdo complexo de biologia celular do dia a dia das pessoas.

Os materiais foram expostos para os demais estudantes do bloco de aulas, juntamente com atividades desenvolvidas para a disciplina de Prática Pedagógica para a Formação Docente II. Cada grupo deveria explicar seu modelo, com ênfase nos componentes e funções celulares, levando em consideração o público-alvo, que eram os estudantes dos diferentes cursos que tinham aulas no prédio da Agência de Educação Digital e a Distância (Agead) e demais frequentadores do local.

Os próprios estudantes organizaram as mesas para apresentação dos materiais. Os visitantes se aproximavam e eram convidados a ouvir as explicações e conhecer os materiais produzidos (Figura 1). Os grupos também produziram cartazes explicativos com figuras e/ou desenhos. Ao final da apresentação as células comestíveis foram repartidas entre os participantes.

Figura 1 - Atividades apresentadas na Mostra de Ciências realizada pelos licenciandos do Prilei na Agead



Fonte: elaboração própria

A partir da repercussão positiva da Mostra de Ciências, foi realizada, ao final do segundo semestre de 2023, a Feira de Ciências na Escola Municipal Plínio Mendes dos Santos. Desta vez houve maior integração entre as professoras das disciplinas de Genética e de Estágio em Gestão Escolar e, com auxílio dos estudantes, foi possível a proposição de uma ação de extensão. Os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar o planejamento de um evento na escola, como provavelmente farão na vida profissional. Embora o estágio em gestão escolar contemple outros pontos importantes para a profissão docente, esta experimentação possibilitou uma prática de desafios e inter-relações que vão além da sala de aula. Libâneo (2004, p. 124) esclarece que “concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções” que refletem no papel social da escola.

Para produção das apresentações, os estudantes foram divididos em grupos, que puderam discutir, entre si e com a professora, os conteúdos específicos estudados ao longo do semestre que poderiam despertar maior interesse entre os visitantes, considerando que eram estudantes do ensino fundamental no período noturno, ou seja, um público com idade maior do que os estudantes que frequentam o período diurno. Os temas escolhidos pelos licenciandos para apresentação na Feira de Ciências foram:

- A caixa de ovos de Mendel
- A genética como ferramenta para compreender os efeitos biológicos do acidente com Césio-137

- Bioquímica da dominância e recessividade
- Dominância Genética
- Gene da Determinação Sexual
- Os genes da família dos coisos

Durante a feira de ciências as turmas da escola foram levadas para o pátio e puderam interagir com os grupos que estavam apresentando as atividades (Figura 2). Os estudantes demonstraram interesse nos conteúdos e os professores também participaram deste momento, assim como a direção e coordenação da escola, que expressaram o desejo de realizar novos eventos.

Figura 2 - Atividades apresentadas na Feira de Ciências realizada pelos licenciandos do PRILEI na Escola Municipal Plínio Mendes dos Santos



Fonte: elaboração própria

Hartmann e Zimmermann (2009) descrevem os benefícios trazidos pelas feiras de ciências, tanto aos professores quanto aos estudantes, dentre os quais podemos citar o crescimento pessoal, a ampliação da capacidade comunicativa, o desenvolvimento da criticidade, o aumento da motivação e interesse, além de desenvolver a interdisciplinaridade, que nem sempre pode ser aplicada em sala de aula.

O Ensino de Física usando uma abordagem conceitual

A disciplina Física, dentre as três componentes das Ciências da Natureza, geralmente é a menos bem quista pelos estudantes. Isso costuma se relacionar a uma experiência estudantil ligada a uma excessiva matematização dos tópicos lecionados. A Física é um campo da ciência que se desenvolveu com a observação dos fenômenos da natureza e consequente proposição de modelos teóricos que pudessem explicar os fenômenos observados. Tais modelos são testados para verificar seus limites de validade e, inclusive, permitem realizar previsões sobre fenômenos que nem sequer foram observados. A Física é uma área do conhecimento em que o chamado Método Científico é utilizado para a proposição de teorias que visam explicar os fenômenos físicos observados. Apesar de a matemática ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento das teorias, o aprendizado dos conceitos é também algo muito importante que precisa ser explorado. Uma maneira muito interessante de explorar os conceitos é por meio de demonstrações.

No primeiro semestre de 2024, foi ministrada a disciplina Oscilações, Ondas e Óptica no curso de Ciências Interdisciplinar da UFMS (Prilei). Nesta disciplina foram abordados de maneira conceitual tópicos como movimento oscilatório, ondas sonoras, princípios de produção de sons em instrumentos de corda e sopro, óptica geométrica (espelhos e lentes) e foram discutidos, também, aspectos físicos das cores e aspectos fisiológicos e como são energizadas. Considerando a proposta do Prilei, que era formar professores visando à docência no ensino fundamental, nos anos finais, considerou-se muito mais importante realizar uma abordagem focada nos conceitos, abrindo mão, sempre que possível, da matematização. O livro base usado na disciplina foi Física Conceitual, de Paul Hewitt (2022), que tem como princípio tratar os conteúdos sem se prender completamente a equações, com foco em observações do dia a dia.

Nesse contexto, a disciplina foi abordada de maneira bastante conceitual, de modo que os estudantes pudessem debater, inicialmente, suas concepções preliminares e, em seguida, ajustes nos conhecimentos eram apresentados. A principal maneira de apresentação inicial dos conceitos foi pelo uso de demonstrações. O professor fez uso do acervo de demonstrações (DemoFísica: laboratório de demonstração e experimentação) do Instituto de Física da UFMS, do qual é coordenador e curador (Figura 3).

Figura 3 - Imagem do acervo de demonstrações, DemoFísica, no Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Fonte: elaboração própria

Em todas as aulas, eram apresentadas demonstrações referentes aos conceitos abordados. As demonstrações eram usadas sempre para introduzir e exemplificar os conteúdos que foram trabalhados. Com o uso dessas demonstrações foi possível observar que os estudantes mantinham uma maior atenção na aula, e principalmente, quando o experimento contrariava seu senso comum, eles ficavam bastante curiosos sobre o que estavam observando.

A física pode desafiar percepções intuitivas sobre sons e cores. A compreensão desses fenômenos exige uma abordagem científica que vai além do senso comum, revelando a complexidade subjacente à nossa experiência sensorial cotidiana.

O som é uma onda mecânica que se propaga através de um meio (como ar, água ou sólidos). A frequência da onda sonora determina a altura do som percebido: sons mais graves têm frequências mais baixas, enquanto sons mais agudos têm frequências mais altas. Muitas pessoas acreditam que a intensidade do som está diretamente relacionada à sua frequência. No entanto, a intensidade (ou volume) é determinada pela amplitude da onda sonora, não pela frequência. Isso significa que um som pode ser muito alto (intenso) e ainda assim ser grave (Germano, 2011).

A luz visível é uma parte do espectro eletromagnético e é composta por ondas eletromagnéticas de diferentes comprimentos de onda. As cores que percebemos são o resultado da interação da luz com os objetos e com nossos olhos.

O senso comum muitas vezes considera as cores como propriedades intrínsecas dos objetos. Contudo, as cores são na verdade uma percepção criada pela luz refletida ou emitida pelos objetos e pela forma como essa luz interage com nossos olhos e cérebro. Por exem-

po, um objeto que parece azul está refletindo luz azul e absorvendo outras cores (Araújo, 2006).

Um dos conteúdos em que foi observado um interesse maior pelos estudantes foi o conteúdo de óptica. Nele foram abordados conceitos da natureza da luz, aspectos físicos relacionados à observação das cores, espelhos e lentes. Este conteúdo foi o que também mais exigiu o uso de iluminação especial, máquina de fumaça (para permitir visualização clara dos lasers) dentro da sala de aula, o que deixou até as pessoas que passavam na frente da sala curiosas (Figuras 4 e 5).

Figura 4 - Aula sobre cores mostrando que a percepção de uma cor é totalmente dependente da fonte de iluminação. Nas fotografias, com auxílio de um refletor RGB a sala era iluminada com cores diferentes



Fonte: elaboração própria

Figura 5 - Uso de um laser verde com múltiplos feixes mostrado depois de esfumaçar a sala para permitir uma melhor visualização dos feixes de luz. Com essa abordagem foi possível discutir reflexão em espelhos planos e curvos e refração (conceito por trás das lentes de óculos)



Fonte: elaboração própria

Considerações finais

Os estudantes do curso de Ciências Interdisciplinar do Prilei se mostraram bastante motivados desde a elaboração das atividades até a sua exposição e atendimento aos visitantes.

A organização de todo o espaço e apresentação dos trabalhos ao público proporcionaram momentos de interação significativa entre os estudantes da turma, com a riqueza de preparar e explicar ao público visitante o material didático em todas as suas etapas, concluindo a transposição didática do conteúdo.

A experiência de gestão e planejamento adequados ao público-alvo foi bem sucedida, haja vista que a escola receptora deu retornos positivos, abrindo as portas para novas iniciativas como essa. Isso foi corroborado pelo grande interesse dos visitantes em saber mais, ouvir as explicações da turma.

A experiência fora de sala de aula envolveu muitas variáveis que foram bem administradas pelos estudantes e professores, o que culminou em experiências significativas de aprendizagem.

A experiência em física a partir de demonstrações foi seguida de grande interesse das alunas e estudantes e, também, questionamentos, o que se mostrou um método bastante eficiente para instigar a curiosidade e participação da turma e serviu de exemplo para a sua aplicação em sala de aula.

Os presentes relatos não visam descrever protocolos ou diretrizes para o ensino de ciências, mas demonstrar a importância de se vivenciar estratégias inovadoras na formação de professores e, assim, contribuir na busca constante de compreender a forma de pensar dos estudantes.

Referências

ARAÚJO, C. A. Á. A ciência como forma de conhecimento. *Ciências & Cognição*, [S.l.], v. 11, n. 1, 2006. Disponível em: <https://link.ufms.br/CpzxP>. Acesso em: 29 set. 2024.

BARBOSA MARIN, G. R.; VINHOLI JÚNIOR, A. J. Produção Científica Sobre o Ensino de Genética no Brasil: Uma Análise de Teses e Dissertações (2004-2019). *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 7(2), 922–944. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/I4ck7>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

DORNFELD, C.B.; MALTONI, K.L. A feira de ciências como auxílio para a formação inicial de professores de ciências e biologia. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 5, n. 2, 2011. Disponível em <https://link.ufms.br/oihJO>. Acesso em: 11 ago. 2024.

GERMANO, M. G. *Uma nova ciência para um novo senso comum*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. Feira de ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio. In: *ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7., 2009, Florianópolis. Disponível em: <https://link.ufms.br/oISTm>. Acesso em: 11 ago. 2024.

HEWITT, P. G. *Física conceitual*. 13. ed. Porto Alegre: Bookman, 2022.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar*. ed. Alternativa, 2004.

LIMA, M. E. C. Feira de Ciências: a produção escolar veiculada e o desejo de conhecer no aluno. In: *Iniciação Científica: um salto para a ciência*. Boletim 11. 2005. Disponível em: <https://link.ufms.br/OIh7H>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MACHADO, M. A. C.; NUNES, S. M. T.; FALEIRO, W. Motivações e crenças de professores que se engajam em feiras de ciências: o caso da Feira de Ciências da UFCAT. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belém, v. 18, n. 40, ago. 2022. ISSN 2317-5125. Disponível em: <https://link.ufms.br/OTifG>. Acesso em 28 ago. 2024.

MANCUSO, R.; LEITE FILHO, I. Feiras de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. In: *Programa Nacional de Apoio a Feiras de Ciências da Educação Básica–FENACEB*, MEC/SEB, Brasília, 2006. Disponível em: <https://link.ufms.br/GUc2s>. Acesso em 27 ago. 2024.

MOREIRA, M. A. Desafios no ensino da física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 43, p. e20200451, 2021. Disponível em: <https://link.ufms.br/Eoxvj>. Acesso em 28 ago. 2024.

PEREIRA, G. R.; ALVES, G. G. H. V. S.; COUTINHO-SILVA, R. Educação Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da Feira de Ciências dos Pequenos Cien-

tistas. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e990975140, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.5140. Disponível em: <https://link.ufms.br/ifoFH>. Acesso em 28 ago. 2024.

RECENA, M. C. P.; ERROBIDART, N. C. G.; CEREALI, S.S. Didática para uso de modelos físicos tridimensionais manipuláveis nas Ciências Naturais. In: ROSA, P. R. S.; MONGELI, M. C. J. G.; QUEIROZ, V. D S.; MACHADO, V. M. (Org.). **Trilha e Veredas da Formação Docente: Cursos e Percursos**. 1 ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2017.



Capítulo 8

Experiências de Saberes Quilombolas, Chiquitano e Indígenas na Cidade de Vila Bela

EXPERIÊNCIAS DE SABERES QUILOMBOLAS, CHIQUITANO E INDÍGENAS NA CIDADE DE VILA BELA

Alessandra Figueiredo Kraus Passos
Marcelo da Silveira Meirelles Pinheiro
Rita de Cassia Beck de Oliveira
Sérgio Beck de Oliveira

Resumo

O presente estudo trata de um relato de experiência sobre os saberes dos Quilombolas, Chiquitano e Indígenas extraído de discursos de moradores que residem na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade - Mato Grosso, com enfoque no I Encontro de Diálogos e Estudos Quilombolas e Indígenas - EDEQI, realizado entre 11 a 15 de dezembro de 2023. O objetivo é compartilhar o relato de experiência vivenciado no referido evento, buscando promover o fortalecimento cultural e a divulgação de tradições e práticas dessas comunidades, como também, fomentar, fortalecer e propagar seus valores/riquezas. O evento aconteceu no formato presencial e simultaneamente via transmissão on-line, sendo que, metodologicamente, foram adotadas análises das narrativas realizadas pelos representantes dessas comunidades e revisões de literatura que exploram o contexto cultural e histórico de Vila Bela. Os resultados sublinham a relevância do I EDEQI, como um catalisador para o fortalecimento das identidades culturais e a preservação dos saberes ancestrais desses povos. Dessa forma, esta investigação revelou que o encontro não só oportunizou a troca de saberes culinários, linguísticos, artísticos e cosmológicos, mas, também, inspirou as comunidades a prosseguirem com suas tradições em seus territórios e a promoverem políticas públicas sobre seus direitos, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e culturalmente diversa.

Palavras-chave: Experiências. Saberes. Quilombolas. Chiquitano. Indígenas.

Introdução

Os povos Quilombolas, Chiquitano e Indígenas que vivem no município de Vila Bela da Santíssima Trindade e região, situada no Estado de Mato Grosso, desempenham um papel fundador na preservação/valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena. Por meio de suas tradições, valores e modo de vida, esses povos e comunidades representam uma parte rica e diversificada da herança cultural do Estado de Mato Grosso e do Brasil.

A cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade é um importante marco na história de Mato Grosso. Foi a primeira capital do Estado e preserva até os dias atuais riquezas arquitetônicas e uma pecuniosa diversidade cultural. Sua população é praticamente constituída por descendentes de quilombolas e indígenas.

Desde 2022, a cidade de Vila Bela tem sido contemplada com dois cursos de Licenciatura, sendo eles: Licenciatura em Ciências da Natureza e Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelo Acordo de Cooperação entre a UFMS/Unemat/UCB, Rede Prilei. Essa parceria representa uma oportunidade de formar futuros profissionais da educação que poderão contribuir com o ensino/aprendizagem de alunos nas escolas da região. Por meio da gestão dessas turmas, em conjunto com os docentes, reconhece-se a importância de integrar, no âmbito do conhecimento teórico-prático, a história e a cultura local.

Pensando na referida importância, coordenadores e professores dos cursos anteriormente citados, desde 2023, têm mobilizado aulas com temáticas voltadas aos estudos sobre os quilombolas e indígenas. Entre as disciplinas lecionadas, nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, duas delas ganharam destaques, por resultarem na motivação dos acadêmicos para a realização de um evento de extensão universitária, “I Encontro de Diálogos e Estudos Quilombolas e Indígenas – EDEQI”, voltando-se para a população da região, sendo que tal iniciativa foi realizada no segundo semestre de 2023. Nesse sentido, o presente estudo tem o propósito de compartilhar o relato de experiência vivenciado no referido evento, buscando promover o fortalecimento cultural e a divulgação das tradições e práticas dessas comunidades.

A realização do evento foi resultado de um esforço coletivo, envolvendo coordenadores, professores, lideranças locais, acadêmicos, membros das próprias comunidades Quilombola e Chiquitano, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e Cultura e com membros da comunidade acadêmica de outras turmas ofertadas, pela Rede Prilei, nas cidades de Nova Lacerda - MT e Indiavaí - MT, indígenas Katitãuhlu da família linguística

Nambikwara, considerando-se, ainda, o apoio especial da Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat junto à equipe de organização.

Conforme mencionado anteriormente, o “I Encontro de Diálogos e Estudos Quilombolas e Indígenas – EDEQI” foi realizado em dezembro de 2023, com o propósito de promover a divulgação de estudos e pesquisas sobre os saberes quilombolas e indígenas, em Vila Bela e região, com a expectativa de promover fortalecimento da cultura local. Tal iniciativa ocorreu no formato presencial e, simultaneamente, via transmissão on-line. Assim, tal evento contou com uma cerimônia de abertura da qual participaram autoridades do município, da Unemat e representantes das comunidades Quilombolas, Chiquitano e Indígenas. Nesse ínterim, foram realizadas atividades no formato de mesas redondas, palestras, seguidas de apresentações culturais e apresentações de trabalhos científicos, o que fez com que as riquezas culturais e históricas da cidade de Vila Bela e de sua população fossem as principais inspirações das temáticas abordadas no evento, sendo um momento oportuno para discutir, fomentar, fortalecer e propagar seus valores/ suas riquezas.

Vila Bela da Santíssima Trindade: espaço de acontecimento

A cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade está localizada ao sudoeste de Mato Grosso, distante 521 km de Cuiabá, atual capital do Estado. Tem aproximadamente 16.774 habitantes, de acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022. A maior parte da população reside em áreas rurais e contempla, também, comunidades quilombolas e aldeias indígenas. Assim, Vila Bela não só faz parte da história de Mato Grosso, como é um verdadeiro marco histórico da constituição do Estado, foi a primeira capital, fundada em 1752.

Conforme Leite e Silva (2014), a arquitetura da cidade foi projetada em Portugal e no Rio de Janeiro. Além disso, sua materialização/edificação foi realizada na margem direita do Rio Guaporé e sua estrutura é marcada por traços arquitetônicos europeus da segunda metade do século XVIII.

No centro da cidade, está preservada a ruína da Igreja Matriz que nunca foi finalizada, como também o Palácio dos Capitães-Generais no qual, atualmente, funciona o Museu Histórico e Arqueológico, ambos tombados como patrimônios históricos pelo Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional (Iphan). Entre outras riquezas históricas que a cidade preserva está o Parque Estadual Serra de Ricardo Franco, um dos principais territórios de preservação, abrigando uma rica biodiversidade e paisagens naturais que incluem formações rochosas, cachoeiras e áreas de floresta densa.

Segundo Moraes (2018), apesar do papel crucial de Vila Bela na história de Mato Grosso, a cidade enfrentou dificuldades relacionadas ao esgotamento das minas, à localização remota e ao isolamento, o que resultou na estagnação da economia da cidade e na migração da posição de capital para Cuiabá. Dessa forma, Vila Bela ficou sem a administração política dos colonizadores e passou por um novo processo de mudança social. Assim, a população que permaneceu na cidade e região, após essa mudança, representa a população africana trazida como escrava e os indígenas que já pertenciam à região. Desse modo, a presença dos africanos resultou na formação de uma comunidade afro-brasileira significativa, com tradições culturais e religiosas marcantes. Até hoje, a cultura afrodescendente é um dos elementos mais fortes da identidade de Vila Bela, preservada por meio de danças, músicas e festividades que mesclam influências africanas, indígenas e europeias.

A Festa do Congo/Festança, por exemplo, é uma grande festa que representa bem a diversidade cultural, em Vila Bela. Comemorada pelos Quilombolas, normalmente perdura doze dias em homenagem a quatro divindades, como também, os Chiquitano, atualmente, realizam suas apresentações culturais nesta oportunidade. Em forma de devoção, tais comunidades expressam, portanto, via práticas culturais, um tributo à vinda de seus antepassados africanos e indígenas, demonstrando gratidão às suas divindades. Nesse sentido, exteriorizam suas ancestralidades e reafirmam as identidades étnicas e culturais.

Os Quilombolas

Lima (2000) afirma que os quilombos se constituíram a partir da presença de negros escravizados, indígenas e pessoas excluídas pela sociedade, como desertores e criminosos. Por questão de segurança, estabilizaram-se em pontos estratégicos, com localização de difícil acesso, como florestas densas e montanhas, pois tinham o conhecimento sobre o ambiente natural e resistência para viverem de forma autossustentável. Essas pessoas são mencionadas nas literaturas especializadas até os dias atuais, como os Quilombolas:

É uma palavra de origem Bantu, advindo do dialeto quimbundo e ou umbundo. Seu significado original na África referia-se a uma forma organizativa sociopolítica de cunho militar. No Brasil, passou a designar as organizações de negros que fugiam dos horrores da escravidão (Santos; Silva, 2009, p. 13).

Um dos mais conhecidos e importantes quilombos de Vila Bela foi e é o Quilombo do Quariterê, que foi liderado por Tereza de Benguela, uma das figuras mais emblemáticas da resistência negra no Brasil. Tereza de Benguela, após a morte de seu marido, que era líder do quilombo, assumiu a liderança e organizou a comunidade de forma exemplar, resistindo por quase duas décadas às investidas das forças coloniais.

Apesar dos desafios sociais, econômicos e políticos que os quilombolas enfrentaram e, ainda enfrentam, estes permanecem na luta pela preservação de seu território, pelo reconhecimento de sua identidade e pela manutenção de suas práticas culturais. Suas comunidades são reconhecidas oficialmente como remanescentes de quilombos, o que lhes garante direitos específicos, como o direito à posse coletiva de suas terras, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988. No entanto, a efetivação desses direitos é um processo complexo, mas nem sempre linear.

Conforme observado por Fonseca (2015), a luta pelo reconhecimento e pela titulação de terras quilombolas enfrenta diversos obstáculos, como a resistência de setores ligados ao agronegócio, a falta de apoio governamental e os conflitos fundiários.

A história dos Quilombos, em Vila Bela da Santíssima Trindade, é uma história de resistência, autonomia e preservação cultural. Esses quilombos, além de serem espaços de liberdade, são, também, centros de produção cultural e de manutenção das tradições africanas, que se mesclaram com as culturas indígenas locais e com elementos da cultura europeia, formando a base do que hoje conhecemos como a cultura Quilombola da região.

Os Chiquitano

O povo conhecido como Chiquitano é um dos primeiros habitantes da América do Sul, ou seja, já viviam na região antes mesmo dos portugueses e espanhóis chegarem. Todavia, não era apenas uma etnia, eram várias que sofreram com a dizimação de seus povos, a partir da chegada dos colonizadores, o que fez com que fossem forçados a viverem juntos, mesmo em meio a suas diferenças étnicas e linguísticas.

A cultura dos Chiquitano, rica em história e tradições, é uma manifestação vibrante da identidade de um povo que atravessou séculos de transformações e desafios. Em relação ao seu território “[...] os Chiquitano mantêm um forte vínculo com seu território, o que reflete na preservação de sua identidade cultural e na resistência às influências externas” (Costa, 2000, p. 45).

Atualmente, os Chiquitano estão localizados em território brasileiro e boliviano, além de viverem tanto em aldeias quanto em comunidades e cidades, entre elas, Vila Bela. No Brasil, falam a língua portuguesa e concentram-se nos estados de Mato Grosso e Rondônia, fazendo também fronteira com a Bolívia, circunstância esta em que falam o espanhol como língua oficial e a língua *Bêsaró* como língua étnica. Nesse sentido, “o processo de deslocamento linguístico enfrentado pelos Chiquitano reflete os múltiplos fatores históricos e sociais que pressionaram essa comunidade” (Dunck-Cintra, 2005, p. 30).

Em Vila Bela, a relação entre indígenas e os afrodescendentes nem sempre foi boa, sobretudo durante a constituição histórica de Vila Bela, pois os indígenas consideravam a chegada dos não indígenas como uma invasão. Essa resistência, ainda, deixa repercussões perceptíveis na relação entre os moradores da cidade. Exemplo disso é a não aceitação da identidade dos descendentes advindos da relação matrimonial entre Quilombola e Chiquitano. Desse modo, os descendentes precisam escolher qual identidade vai assumir e por isso o termo “Chiquibola” é usado de modo pejorativo entre os moradores, mesmo que a maioria da população, atualmente, seja descendente dessa união.

Os Indígenas Nambikwara

A cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade está situada entre os três municípios que fazem parte do território indígena Sararé e Paukalirajausu, que o povo aldeado Nambikwara Katitãuhlu habita. No que se refere aos aspectos linguísticos, Oliveira (2023) comenta que os Katitãuhlu preservam sua língua ancestral como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

Segundo Oliveira (2023), durante o tempo de vivência na aldeia com os Katitãuhlu e por causa do contato intenso com a Organização não Governamental (ONG) Missão Cristã Brasileira - MCB, contexto em que foi responsável pelo primeiro contato com esses indígenas, em 1950, foi possível conhecer e conviver com o casal Bringsken (Pastor Gustavo e Dona Jane) e, junto com eles, pode vivenciar as histórias da relação dos Katitãuhlu com os vilabelenses, que iniciaram por volta de 1960.

A relação dos Katitãuhlu com a cidade de Vila Bela é intrínseca com a constituição histórica e cultural da cidade, perdurando até os dias atuais. Essa relação envolve tanto o contexto de resistência indígena quanto a dinâmica de ocupação e colonização da região.

Com a chegada dos colonizadores portugueses no século XVIII, iniciaram-se os processos de exploração territorial que impactaram diretamente as populações indígenas locais. Isso porque, conforme Silva (2021), a fundação de Vila Bela serviu como parte da estratégia portuguesa de ocupar e consolidar o território, impedindo invasões e incursões espanholas na região, assim assegurando o domínio de Portugal no Vale do Guaporé. Entretanto, isso trouxe consigo um novo contexto de contato forçado, que envolveu conflitos, deslocamentos e, eventualmente, a tentativa de assimilação dos povos indígenas. No entanto, apesar das pressões supracitadas, o povo Nambikwara Katitãuhlu conseguiu manter parte de sua identidade cultural, suas práticas linguísticas e seus rituais, resistindo, dessa forma, às tentativas de apagamento cultural.

De acordo com Diniz (2018), a cidade de Vila Bela tornou-se um espaço de convergência, onde as culturas indígenas, afrodescendente e europeia se entrelaçaram de maneiras complexas. Essa interação é visível não apenas nos relatos históricos, mas também nas práticas culturais contemporâneas, que incluem a presença de comunidades indígenas que continuam a lutar pelo reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais na região.

Relato de experiência: encontro de saberes Quilombolas e Indígenas

A constituição histórica e a diversidade cultural de Vila Bela têm proporcionado um campo vasto para pesquisas. Estudiosos de diferentes países e estados do Brasil têm buscado, na cidade, fontes de inspirações para desenvolverem seus estudos e sanarem suas inquietações, com diferentes temáticas e áreas da ciência, mas dificilmente encontra-se obras literárias escritas pelos detentores do conhecimento dessas riquezas históricas e culturais.

A partir de experiências vivenciadas por alguns professores, em sala de aula, nos cursos de Licenciaturas ofertados pela Rede Prilei, em Vila Bela e Nova Lacerda, que trabalharam temáticas direcionadas aos saberes Quilombolas, Chiquitano e indígenas, inúmeros acadêmicos perceberam a necessidade de que estudos sejam feitos acerca das suas ancestralidades por suas próprias lentes, visto que estas pesquisas podem fortalecer a divulgação/valorização dos saberes sobre esses povos.

As observações dos discentes partiram dos resultados das atividades apresentadas pelos acadêmicos. As propostas de estudos, com temáticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, currículo, cidade, população, direitos, políticas públicas, cultura, língua, economia entre outros assuntos, sempre apresentavam problematizações entre os estudantes. De maneira que questionavam os estudos encontrados e, quando não encontravam uma direção para suas indagações, diziam que uma das maneiras seria entrevistar e pesquisar os anciãos e as lideranças das comunidades indígenas, quilombolas e chiquitanas.

Pensando em contribuir com essa construção de conhecimento, a comissão do evento convidou representantes dos sindicatos de quilombos da região, uma professora historiadora, especialista sobre a história dos quilombolas de Vila Bela e região e uma Cacique Chiquitano para compartilhar com os acadêmicos seus preciosos conhecimentos. Ademais, foi possível convidar professores, doutores e doutorandos que pesquisam sobre esses povos, a fim de potencializar as discussões durante o evento. Além dessas apresentações e mesas redondas, foram sugeridas pesquisas a campo e disponibilizados materiais bibliográficos.

A realização do evento aconteceu nos dias 11 a 15 de dezembro de 2023, das 19h às 23h, na cidade de Vila Bela, com abertura realizada na Escola Municipal Ricardo Franco, dando continuidade e encerramento na Câmara Municipal. O evento foi organizado e submetido pela Unidade Proponente Faculdade de Linguagem, Ciências Agrárias e Sociais Aplicadas – PLC/Unemat, com apoio das Secretarias de Educação e Cultura do município. A equipe organizadora contou a mobilização de coordenadores, professores, lideranças locais, acadêmicos, membros das próprias comunidades Quilombola e Chiquitano, como também, coordenadores, professores e acadêmicos de cursos ofertados nas cidades de Pontes e Lacerda – MT, Nova Lacerda-MT, Indiavaí-MT e indígenas Katitãuhlu da família linguística Nambikwara, constituindo, assim, uma equipe formada por 52 (cinquenta e dois) componentes.

A realização do evento ocorreu no formato presencial e houve transmissão on-line, com abertura da programação no dia 11/12/2024 (segunda-feira), às 19h, na Escola Ricardo Franco. Nesse contexto, as aberturas de cada etapa foram realizadas com apresentações de grupos culturais locais, sendo eles: “Batuque de Quilombo”, “Chorado”, “Choradinho” e “Chikbela”, “Capoeira”, “Canto Indígena Katitãuhlu”,

As palestras iniciais foram ministradas pelo Presidente da Associação de Remanescentes de Quilombos do território Porto Bananal, Pasqual de Mello e a Cacique Chiquitano Vanda Copacabana Vilasboas. A palestra ministrada por Mello tratou das Políticas Públicas sobre os direitos dos Quilombolas que vivem em Vila Bela e nos Quilombos que estão ao redor dessa cidade. Ele situou que os direitos legais disponibilizados a esses povos, atualmente, são: a garantia de posse da terra Quilombola; preservação da sua cultura; direito de cota; bolsa de estudo; cestas básicas; direitos naturais; direitos adquiridos e constituição de associações quilombolas. Contudo, somente os quilombolas autodeclarados têm esses direitos. Foi mencionado, ainda, que as atividades nos quilombos são independentes e que os Quilombolas não têm carteira assinada, vivem para sua própria subsistência, com trabalhos artesanais, pesca e caça.

A Cacique Vilasboas abordou a história do povo indígena Chiquitano brasileiro, destacando a importância de elementos como a existência, a história, a cultura e a identidade de seu povo, como também salientou que a História dos Chiquitano não foi contada e nem publicada em nenhum livro didático no Brasil, já que se trata de um povo que ficou à margem do esquecimento e em situação de total invisibilidade por parte do estado brasileiro.

No dia 12/12/2024, foi o momento da abertura solene oficial, com a presença na mesa das autoridades: Coordenadores dos Cursos da Rede Prilei (Licenciatura em Ciências da

Natureza, Licenciatura em Pedagogia); Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da FAINDI/Unemat; representante da Prefeitura da cidade de Conquista D'Oeste; representante do Prefeito da cidade de Vila Bela; Presidente da Câmara Municipal; representante dos vereadores; Diretor (a) da Escola Municipal Ricardo Franco; Secretária de Educação; Secretária de Cultura; representantes de lideranças quilombolas e indígenas.

A mesa redonda desse dia abordou a temática “Historicidade Quilombola de Vila Bela da Santíssima Trindade”, sob o olhar das professoras especialistas Rosa Betania Veloso Brito e Mariana Thais Silva de Brito. A temática trouxe contribuições de saberes significativos a respeito do processo de colonização da sociedade afro-brasileira. Pelo olhar de seus descendentes, foi possível compreender melhor as marcas profundas deixadas pelos colonizadores, incluindo, em especial, o sistema educacional.

As professoras destacaram, também, a história de Teresa de Benguela e como foi e é importante o Quilombo que ela liderou, visto que um dos desafios é despertar o interesse dos alunos pela temática racial. Ressaltou, também, a importância de que alunos negros se relacionem e resgatem suas próprias vidas e identidades, compreendendo a importância de sua herança cultural.

O evento prosseguiu no dia 13/12/2024, com a palestra realizada pela profa. Doutoranda Rita de Cássia Beck de Oliveira, palestrando sobre a “Infância indígena Katitãuhlu”, como também, os professores Doutorando Sérgio Beck de Oliveira e profa. Dra. Alessandra Figueiredo Kraus Passos, que abordaram, em uma mesa redonda, sobre “As diferenças culturais e linguísticas dos povos Kithãuhlu e Katitãuhlu da família linguística Nambikwara”. Naquele ato, tais pesquisadores trouxeram contribuições significativas em relação à língua falada desses dois povos.

A professora mestre e doutoranda em linguística Rita C. B. Oliveira referiu-se aos efeitos dos modos de subjetivação da criança indígena no contexto do Território dos Katitãuhlu. Destacou, ainda, que os saberes conhecidos por essas crianças são emanados de seu povo, trazidos para a escola e os saberes promovidos pela escola são levados para o contexto de vida dessas crianças. Assim, nessa relação, a escola vai se constituindo, desconstruindo e reconstruindo saberes e fazeres nos/dos/com os cotidianos da infância Katitãuhlu.

Os referidos professores que compuseram a mesa redonda compartilharam parte de seus estudos realizados durante o Mestrado e o Doutorado, em Territórios Indígena Nambikwara, Cerrado e do Sararé, em especial os povos Kithãuhlu e Katitãuhlu, nos municípios

matogrossenses de Conquista D'Oeste, Nova Lacerda e Comodoro, como também, suas experiências, a partir da imersão com esses povos.

Em seus estudos, os professores citados anteriormente destacaram que, atualmente, os povos Nambikwara estão com demarcação territorial realizada entre os Estados do Mato Grosso e Rondônia, mais especificamente na região Centro-Oeste do Estado de Mato Grosso e ao norte, sul da Amazônia brasileira.

No que se refere à família linguística Nambikwara, é uma das famílias linguísticas que não pertence aos grandes agrupamentos genéticos; trata-se de uma família linguística que não tem nenhum grau de parentesco com as demais línguas das Américas. Pode-se dizer, então, que se trata de uma família linguística isolada. Vale destacar, nesse contexto, que a maioria dos falantes de línguas Nambikwara, independente do povo a que pertença - são bilíngues, ou seja, falam a língua ancestral e a língua portuguesa e não há uma variação linguística considerável entre esses povos, mas apenas diferenças linguísticas. Isso porque, antes das demarcações territoriais, seus povos viviam em territórios distintos, divididos por rios, de modo que seus costumes eram diferentes uns dos outros, sendo que o modo de se organizarem socialmente, de fazerem seus artefatos, de realizarem suas festas tradicionais, foram permitindo, com o passar do tempo, que estes interagissem entre si, por meio de festas, alianças de casamentos, apesar das diferenças.

No dia 14/12/2023, no primeiro momento, o professor Doutor Wellington Pedrosa Quintino ministrou a palestra intitulada “A diversidade linguística dos Nambikwara” e, em um segundo momento, o professor Doutor Antonio Carlos Santana de Souza palestrou sobre “Comunidades Afro-brasileiras remanescentes de Quilombolas em Mato Grosso”.

Em sua palestra, o professor Doutor Wellington, explanou sobre sua pesquisa em Terra Indígena Nambikwara, com os povos do Cerrado e do Vale, no município de Comodoro-MT, que se estende desde 2018. O projeto de pesquisa surgiu como uma proposta de extensão, em atendimento à necessidade de qualificação de professores indígenas Nambikwara para o ensino da língua ancestral nas escolas das aldeias para a produção de material didático específico e, também, devido ao interesse, por parte de professores e alunos do ensino médio, em documentar sua própria língua. O objetivo era descrever e documentar aspectos da fonologia da família linguística Nambikwara, à luz dos pressupostos das fonologias não lineares. Assim, buscou-se suscitar discussões e reflexões acerca da relevância da consciência fonológica para a formação de professores de língua étnica; da emergência da versão/tradução de documentos oficiais para as línguas minorizadas.

A palestra ministrada pelo Doutor Antonio Carlos abordou discussões e esclarecimentos acerca das comunidades afro-brasileiras de Mato Grosso, considerando-se que, ainda, muitas delas se encontram em verdadeiras ilhas linguísticas, em situação de semi-isolamento e de difícil acesso.

Os estudos apresentados contribuíram para ampliar o conhecimento acerca da realidade cultural das minorias de origem africana, reunindo elementos que permitiram definir os verdadeiros subsídios para constituição da língua falada no Brasil. Por conseguinte, as questões que foram apresentadas somaram-se ao debate acerca da formação do português brasileiro por ter como fulcro as comunidades afro-brasileiras rurais e urbanas formadas. Estas podem apresentar de um lado marcas (“remanescentes”) que refletem o português do período colonial e, de outro lado, podem ser vistas como evidências do resultado do contato linguístico. Portanto, conclui-se que há uma variável significativa a ser considerada no estudo da variação do português falado no Brasil, suas variantes regionais e sociais.

O último dia do evento foi reservado para as apresentações das primeiras versões dos projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos acadêmicos vinculados à Unemat, pela Rede Prilei dos municípios de Nova Lacerda, Indiavaí e Vila Bela da Santíssima Trindade e orientados pelas professoras Alessandra F. K. Passos e Rita C. B Oliveira. Foi um momento crucial, pois, além de compartilhar seus projetos, viabilizou-se a experiência de encontros com as culturas presentes. As temáticas apresentadas foram: Vila Bela da Santíssima Trindade: Artefatos Chiquitano; Saberes e fazeres Quilombolas: sob o olhar de “Dona Benedita”; Um estudo sobre o processo de Institucionalização da Escola Estadual Quilombola Verena Leite De Brito; Auto Declaração Étnico Racial: descendentes de Quilombola e Chiquitano; Canções Quilombolas de Vila Bela da Santíssima Trindade; Políticas Públicas: educação escolar indígena em Vila Bela; Currículo como artefato cultural: uma experiência acadêmica de Fonética e Fonologia da língua Katitãuhlu.

Vejamos alguns registros do evento:

Grupo de fotos 1 - Grupos Culturais



Fonte: registros dos autores

Grupo de fotos 2 - Mesas de palestrantes



Fonte: registros dos autores

Grupo de fotos 3 - Mesa de autoridades, equipe geral e acadêmicos que apresentaram trabalhos



Fonte: registros dos autores

Grupo de fotos 4- Equipes que trabalharam no credenciamento e lanche cultural



Fonte: registros dos autores

Considerações finais

O I Encontro de Diálogos e Estudos Quilombolas e Indígenas (EDEQI) proporcionou um espaço valioso para a troca de saberes entre os povos Quilombolas, Chiquitano e Nambikwara Katitãuhlu. Durante o evento, foram compartilhadas diversas experiências que abrangem aspectos linguísticos, culinários, artísticos e cosmológicos, evidenciando a riqueza e a diversidade das culturas envolvidas.

Essas interações geraram problematizações que enriqueceram o encontro, destacando a necessidade de dar continuidade a esses diálogos em encontros futuros. Um dos aspectos mais

significativos foi a conexão entre os Quilombolas e os Chiquitano, especialmente no que diz respeito às práticas culinárias. Isso porque os Quilombolas relataram que muitos dos saberes culinários atualmente utilizados na cidade de Vila Bela têm suas raízes nas práticas ancestrais dos Chiquitano, reforçando a continuidade e a influência cultural que perpassa gerações.

Outra reflexão de grande importância surgiu em torno da língua *Bêsero*, uma língua ancestral dos Chiquitano. Foi discutida a urgência de resgatar e revitalizar essa língua, com o objetivo de torná-la visível e inseri-la nos contextos escolares por meio de materiais como gramáticas e dicionários em *Bêsero*. Este movimento é visto como fundamental para a preservação da identidade cultural e a valorização das tradições linguísticas dos Chiquitano. Ainda, no âmbito dessa discussão, os Chiquitano perceberam essa importância de revitalizar a língua ancestral ao ouvirem a língua viva e falada pelos Katitãuhlu. Esse momento inspirador destacou o valor da preservação linguística e cultural como um ato de resistência e identidade, mostrando que as trocas interculturais podem ser um caminho para a reafirmação e para a valorização das tradições ancestrais.

Assim, o EDEQI se consolidou como um espaço de aprendizado mútuo, onde as culturas se entrelaçam e se fortalecem, criando possibilidades para novas perspectivas e para a reafirmação das identidades coletivas. Por conseguinte, a continuidade desses encontros promete não apenas a preservação dos saberes tradicionais, mas também a construção de novas formas de resistência cultural e empoderamento coletivo.

As contribuições de esclarecimento, apresentadas pelos convidados trouxeram mudanças significativas na vida dos alunos e de suas famílias, resultando em um aumento significativo de autodeclarações entre os quilombolas e Chiquitano, fomentando o interesse dos acadêmicos a pesquisarem e materializarem, nos seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, os saberes de seus povos, sendo uma das principais inspirações para a realização do “I Encontro de Diálogos e Estudos Quilombolas e Indígenas – EDEQI”, temática deste estudo.

Referências

COSTA, J. E. F. M. da. **O manto do encoberto: identidade e território entre os Chiquitano (MT)**. Monografia (Especialização em Antropologia: Teoria e Métodos) – Departamento de Antropologia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

DINIZ, I. A. **Vila Bela da Santíssima Trindade: entre a memória e a história**. Cuiabá: Entrelinhas, 2018.

DUNCK-CINTRA, E. M. **Vozes silenciadas: situação sociolinguística dos Chiquitano no Brasil - Acorizal e Fazendinha, MT**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

FONSECA, J. M. **Territórios de resistência: a luta pela terra nas comunidades quilombolas do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

LEITE, J. C.; SILVA, V. C. da. **Quilombolas do Vale do Guaporé: modos de conhecimento e territorialidade**. Cuiabá: EdUFMT: Ed. Sustentável, 2014.

LIMA, Mariana de Andrade. **Narrativas indígenas: vozes da resistência**. Porto Alegre: Pampa, 2015.

LIMA, Mariana de Andrade. **Narrativas indígenas: Vozes da resistência**. Porto Alegre: Editora Pampa, 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAIS, V. A. **Educação escolar Quilombola: saberes e fazeres docentes no contexto da escola Verena Leite de Brito, Vila Bela-MT**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

OLIVEIRA, R. C. B. de. **Infância indígena: Uma cartografia a partir do currículo em movimento na escola indígena Nũtajensu**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

OLIVEIRA, S. B. de. **Estudos preliminares da fonologia da língua Katitãuhlu falada pelos Anũsu da Terra Indígena Sararé**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

SANTOS, Â. M. dos; SILVA, J. B. da (Orgs.). **História e Cultura Negra: Quilombos em Mato Grosso**. Cuiabá: Gráfica Print Indústria e Editora Ltda/Seduc, 2009.

SILVA, J. C. **História e cultura de Vila Bela da Santíssima Trindade**. 2. ed. Cuiabá: Editora da UFMT, 2021.

Capítulo 9

Aspectos Formativos em Língua Portuguesa e Literatura: Experiências Inovadoras no Curso de Letras Português - Prilei



ASPECTOS FORMATIVOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS - PRILEI

Edna Pagliari Brun
Alcione Maria dos Santos

Resumo

Este capítulo trata de experiências oriundas da articulação entre atividades propostas em componentes curriculares e ações de extensão vivenciadas pelos estudantes do Curso de Letras – Licenciatura em Português, ofertado pela Agência de Educação Digital e a Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande-MS, enfatizando a formação para o ensino de língua portuguesa e de literatura na Educação Básica. As experiências consideradas dizem respeito ao período de 2022 a 2024 e englobam atividades realizadas em unidades curriculares dos núcleos disciplinares que envolvem componentes teóricos e componentes práticos. Durante esse período, com o intuito de favorecer a formação dos graduandos, as atividades de ensino foram complementadas com ações de extensão, articuladas ao Projeto “Laboratório de Prática e Inovação Pedagógica”, coordenadas pelas autoras, professoras das disciplinas, de modo a relacionar os estudos teóricos, as metodologias vivenciadas nas aulas e as práticas realizadas em escolas da Rede Pública de Campo Grande-MS. O objetivo foi compreender se e como a articulação entre teoria e prática resultou em oportunidades inovadoras para o ensino e a extensão, a fim de favorecer o desenvolvimento de capacidades docentes e construir aprendizagens até a presente etapa do curso de graduação. Os dados gerados foram analisados por meio de categorias propostas na BNCC e em teorias mais atuais dos campos dos estudos da linguagem e da formação de professores da área de Letras. Os resultados apontaram tensões entre contribuições teórico-práticas recentes, no âmbito do ensino de língua portuguesa e de literatura, e os conhecimentos e expectativas construídos pelos estudantes em etapas escolares anteriores.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Ensino de Literatura. Extensão.

Introdução

O Curso de Licenciatura em Letras Português, ofertado pela Agência de Educação Digital e a Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande-MS, resulta da participação da UFMS no Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares - SED/MEC. Com foco na formação para a educação integral, o [Prilei](#), na região Centro-Oeste, é uma parceria em rede com a Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e a Universidade Católica de Brasília (UCB).

O Programa, que abrange ainda os Cursos de Pedagogia, Matemática e Ciências Interdisciplinares, tem por objetivo fomentar a oferta de cursos inovadores de licenciatura e de formação continuada para profissionais que atuam ou atuarão nas etapas iniciais de ensino na Educação Básica. Por isso, o público-alvo específico da primeira oferta do Curso de Letras, iniciado em 2022, é composto por profissionais das Redes Públicas (Municipal e Estadual) de Ensino de Mato Grosso do Sul - professores e demais servidores interessados - sendo esse o primeiro critério de caráter inovador que conduz o Curso.

Conforme [Resolução nº 535/2022-COGRAD/UFMS](#), que aprova e institui o Projeto Pedagógico de Curso, trata-se de uma oferta na modalidade presencial, em período noturno, com a duração de oito semestres. A carga horária total é de 3392 horas, incluindo ainda atividades complementares (200 horas) e atividades de extensão (339 horas). Essa carga horária está distribuída em 884 horas de unidades curriculares do Núcleo de Formação Comum (NFC), 1700 horas de unidades curriculares do Núcleo de Formação Específica (NFE), 408 horas de Práticas Pedagógicas e 400 horas de Estágios Obrigatórios.

As experiências compartilhadas neste capítulo incluem o período de 2022 (início do Curso) a 2024 e referem-se a atividades em unidades curriculares dos núcleos de formação específica e do núcleo de formação das práticas: Processos de leitura, produção e análise de textos multimodais, Estudos semânticos e pragmáticos, Literatura e sociedade, Literatura portuguesa e Literatura brasileira I; e Prática pedagógica para a formação docente I, Prática pedagógica para a formação específica I e Prática pedagógica para a formação específica II.

Visando à curricularização da extensão ([Resolução nº 7/2018-CNE](#), [Resolução nº 304/2021-COGRAD/UFMS](#), [IN Conjunta nº 1/2021-PROGRAD/PROECE/UFMS](#)) e à formação integral dos estudantes, as atividades de ensino foram complementadas com ações de extensão coordenadas pelas autoras, também professoras das disciplinas, de modo

a relacionar os estudos teóricos, as metodologias vivenciadas nas aulas e as práticas realizadas pelos acadêmicos em escolas das Redes Públicas, em Campo Grande-MS.

Nestas reflexões, consideramos as tensões entre contribuições teóricas recentes no âmbito do ensino de língua portuguesa e de literatura e os conhecimentos e expectativas construídos pelos licenciandos ao longo de sua formação escolar, trazidos para o Curso. O intuito deste estudo foi compreender se e como essas tensões converteram-se em oportunidades para o ensino e a extensão, a fim de favorecer o desenvolvimento de capacidades para o exercício da atividade docente do profissional de Letras e de oportunizar a construção de aprendizagens dos sujeitos envolvidos.

Como instrumentos de análise, utilizamos o planejamento das ações de extensão elaborado pelos estudantes, um questionário respondido por eles em formulário específico, e relatos/declarações obtidos/as durante a observação participante no decorrer das aulas. Os dados gerados foram analisados à luz de conceitos propostos pelos estudos da linguagem e da formação de professores da área de Letras (Língua Portuguesa e Literatura), discutidos ao longo do capítulo.

Com a intenção de contribuir com as discussões a respeito da formação de professores, a partir de inovações curriculares e formativas, o relato e a discussão desse percurso está organizado em duas seções: uma concernente ao ensino de Língua Portuguesa e outra, ao ensino de Literatura, destacando-se as experiências vivenciadas nas unidades curriculares especificadas e seus resultados.

Experiências formativas para o ensino de língua portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar obrigatória, vem sendo construído ao longo de décadas e acompanha, ainda que de forma um tanto lenta, os estudos sobre linguagem e desenvolvimento. Tal morosidade é devida, até certo ponto compreensivelmente, a distância que separa os resultados dos estudos científicos de sua prescrição oficial e implementação na prática em espaços escolares.

Nesse sentido, é consenso que o trabalho pedagógico com a linguagem se fundamenta sobre as concepções que se têm acerca dela, de língua, de texto, de gramática. Tais concepções, construídas ao longo do tempo, são definidoras das perspectivas do trabalho docente, como o que se entende por ensinar e aprender, entre outras. Guiados por elas, os professores de português manifestam posturas, escolhas (de objetos de ensino, dispositivos, recursos e gestos didáticos, metodologias e formas de trabalho social) e prioridades, como o que faz (e

não faz) em sala de aula. De acordo com Antunes (2014), essas concepções impactam sensivelmente em atividades mais, ou menos, significativas para o desenvolvimento do aluno.

Por esse viés, acreditar que a língua é apenas um sistema abstrato e imutável, como ocorria por volta da década de 1960, é entender a linguagem como simples expressão do pensamento, e que a produção linguageira prescinde de uma situação extralinguística particular e norteadora das escolhas linguístico-textuais dos usuários da língua. Como esse contexto não é considerado, sob essa concepção, as atividades escolares se resumem a elaborar listas de palavras, identificar e categorizar classes morfológicas, identificar e nomear funções sintáticas de termos e orações em frases soltas; decorar regras de gramática normativa (base do ensino da norma culta) para o preenchimento de lacunas em frases descontextualizadas.

Nesse período, além dessas atividades, vigorava o uso apenas de textos do cânone literário clássico como exemplares para o ensino de produção textual. Entendia-se que não escrever como os escritores consagrados pela Literatura era sinônimo de fracasso por parte do aluno. O erro, portanto, não era admitido como oportunidade de aprendizagem, mas visto até como desvio psicológico¹, gerando estigmas muitas vezes.

Na década seguinte, a língua passa a ser entendida como um código viabilizador de uma mensagem dirigida de um emissor para um receptor. Por sua vez, a linguagem é alçada a instrumento de comunicação. Mas esse código, assim como a mensagem, ainda é considerado em um contexto ideal, em que não haveria ruídos de comunicação. Entender a língua dessa forma é acreditar que saber o código é suficiente para a solução de problemas por meio da linguagem. Nesse período, as atividades ainda continuam como as do período histórico anterior, incluindo-se agora a identificação de elementos da teoria da comunicação.

Embora os gêneros de outros campos passassem a ser considerados, principalmente, os jornalísticos, o cânone literário ainda estava muito presente como exemplo de “boa escrita” a ser seguido.

Equivocadamente, considerava-se que aprender apenas essas formas fosse o bastante para se falar, ler e escrever - interagir, portanto, - com correção e sucesso. Antunes (2014, p. 16) concorda que essas atividades, bem conhecidas pelos mais velhos, pois eles se cansaram de fazê-las, são, além de “sem graça”, “sem proveito”, já que não resultam em aprendizado efetivo de língua/linguagem.

¹ Essa lógica se baseava no fato de que se a língua resume-se à expressão do pensamento, o erro é sinal de problemas em nível psicológico.

Posteriormente, há a compreensão de que a língua (qualquer uma, inclusive as de sinais) é um conjunto de recursos vocais/linguísticos (ou gestuais) à disposição das pessoas para alcançarem seus objetivos sociocomunicativos em situações específicas de interação umas com as outras.

Para essa concepção, a atividade verbal possibilita a realização de uma pluralidade de propósitos (simples ou sofisticados), o que implica um *fazer fazer* para a resolução de problemas de linguagem, materializada em práticas sociais. Desse modo, a linguagem é lugar de interação, pois é dialógica. É onde as pessoas se assumem como sujeitos sociais para agirem e levarem os demais a agirem também, acionando um sistema de conhecimentos² (Koch; Elias, 2006), selecionando e combinando, cognitivamente, recursos linguísticos, estratégias e formas textuais adequados para a construção de sentidos nos usos da linguagem.

Tal concepção institui o texto, atualizado no discurso, como unidade de sentido, somado, portanto, às suas condições de produção e recepção, incluindo propósitos, interlocutores e objetos temáticos. Essa mudança de paradigma também vai exigir uma mudança com relação às práticas pedagógicas de língua portuguesa, pois o texto é assumido como o principal objeto de ensino, e não mais a gramática teórica com o objetivo de normatizar ou padronizar a língua/linguagem.

Todavia não fica claro para os professores como lidar com esse novo objeto, e as tipologias textuais (descrição, narração, exposição, argumentação), resultantes de estudos teóricos iniciais da Linguística Textual, adentram as salas de aula, e as atividades, além das mencionadas anteriormente, também passam a focalizar sequências tipológicas. Entretanto, cotidianamente, a interação não ocorre por meio de tipos textuais (Marcuschi, 2020) - constructos teóricos alijados das situações de produção e recepção. As interações ocorrem por meio de gêneros textuais/discursivos³ (Marcuschi, 2020; Bronckart, 2003; Bakhtin, 2016) materializados em práticas sociais de linguagem. Esses tipos ou sequências integram a es-

2 Koch e Elias (2006) explicam que esse conjunto de conhecimentos contempla o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico ou de mundo e o conhecimento interacional. A articulação entre eles gera sistemas complexos de processamento textual que viabilizam a interação.

3 No caso dos Estudos da Linguagem, há possibilidades conceituais diferentes atribuídas a “gênero” e isso se reflete na nomenclatura: “gênero textual ou gênero de texto” (Marcuschi, 2020; Bronckart, 2003, entre outros) “gênero discursivo” ou “gênero do discurso” (Bakhtin, 2016, entre outros). Neste capítulo, não nos dedicamos a essas diferenças, pois isso nos desviaria muito de nossos objetivos. Assim, para estas discussões, assumimos as duas formas conjuntamente. No entanto, há uma extensa bibliografia a respeito, como as obras dos autores citados.

estrutura composicional dos gêneros, atribuindo a eles características de natureza linguística que ajudam a constituí-los como são.

O quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao dialogar com os princípios bakhtinianos sobre gêneros (Bakhtin, 2016), considera que textos são formas de realizações empíricas articuladas a diferentes situações de comunicação (Bronckart, 2003). Dessa forma, eles são entendidos como possibilitadores de interação nas mais diversas situações e campos sociais. Por esse prisma, o gênero de texto é compreendido como um “megainstrumento” (Schneuwly, 2011, p. 23) fundamental para o desenvolvimento de capacidades de linguagem⁴ (Schneuwly; Dolz, 2011; Cristovão, 2013) e, por isso, objeto central no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Assim, mais uma mudança foi necessária em documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) - o mais atual. Articulados aos estudos mais recentes sobre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, eles prescrevem o texto como objeto de ensino e o gênero como objeto de estudo, por meio de práticas sociais representadas em eixos de ensino para o tratamento pedagógico de textos e gêneros dos mais diversos campos de atuação social. Esses eixos compreendem os usos da língua e a reflexão sobre ela.

O primeiro focaliza a compreensão e a produção textuais. A leitura e a escuta (compreensão) englobam as “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71). A escrita e a oralidade (produção) envolvem as “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico” (Brasil, 2018, p. 76).

O segundo concentra-se na análise linguística/semiótica, que se desenvolve transversalmente aos demais eixos, compreende a “análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (Brasil, 2018, p. 80), ou seja, trata-se da análise reflexiva dos usos da língua em diferentes contextos, das diversas variedades linguísticas, além da culta, e de outras semioses, além do texto na modalidade escrita.

4 De modo geral, essas capacidades equivalem ao conjunto de operações que nos possibilita realizar ações de linguagem (reclamar, solicitar, elogiar, denunciar, esclarecer, prometer, acusar, entre muitas outras). São capacidades de ação, linguísticas, linguístico-discursivas, multissemióticas, e de significação. Favorecer o desenvolvimento delas, por meio da aprendizagem de gêneros, viabiliza o agir dos alunos como sujeitos nas mais diversas situações sociais.

A partir da compreensão de que a linguagem é espaço dialógico de interação, o trabalho ativo dos alunos, organizado pelos professores de português nesses eixos de ensino, passa a ser o caminho das práticas pedagógicas para o desenvolvimento do alunado no componente curricular Língua Portuguesa.

Nestas discussões, vamos considerar, mais especificamente, o segundo eixo, pois a análise linguística (AL), além de perpassar os demais, tem sido o ponto mais vulnerável do ensino de língua. Embora a leitura e a produção textual se façam mais presentes e significativas nas aulas de português, o ensino de gramática, descontextualizada (Antunes, 2014), por meio das mesmas atividades identificadas a partir da década de 1960, ainda continua sendo “pre-ocupação quase exclusiva”⁵ nessas aulas, segundo Mendonça (2006, p. 199).

Os componentes curriculares do Curso de Letras/Prilei/UFMS (doravante, apenas Curso de Letras), voltados principalmente para os estudos teóricos e práticos sobre o texto/discurso assumem, naturalmente, a terceira concepção de linguagem e são norteados pelas implicações teórico-práticas que advêm dela para o ensino e a aprendizagem de língua em qualquer nível de escolaridade. Nas discussões que enfatizam, primeiramente, o ensino de língua portuguesa, estamos considerando os componentes Processos de leitura, produção e análise de textos multimodais, Estudos semânticos e pragmáticos, e Prática pedagógica para a formação específica I e II, que integram o [Projeto Pedagógico do Curso](#).

A ação de extensão, vinculada às Práticas Pedagógicas, contou com o planejamento e a realização de uma atividade de leitura e análise linguística de um gênero textual/discursivo para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa por alunos de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio. O gênero foi definido pelos licenciandos em acordo com os professores responsáveis pelas turmas nas escolas públicas onde as ações foram realizadas.

Analisando os planejamentos elaborados pelos graduandos (2023 e 2024), verificamos a escolha de gêneros públicos (conto, microconto, poema, cordel, romance, crônica, filme, notícia, charge, canção) como principal objeto de ensino (Schneuwly; Dolz, 2011) condutor das atividades. As etapas pré-textual (mobilização para o contato com o texto), textual (interação com o texto e análises) e pós-textual (sistematização dos saberes, motivações para outras interações e análises) (Santos; Riche; Teixeira, 2012), que guiam atividades no eixo de ensino referente à compreensão textual (Brasil, 1988), também foram contempladas.

⁵ Mendonça faz essa constatação em 2006 e Antunes, em 2014, todavia, observações mais recentes, realizadas pelos estudantes do Curso de Letras/PRILEI/UFMS, nas ações de extensão (no período de 2023 e 2024), ainda identificam fortemente essa prática.

Apesar de tais movimentos denotarem a apreensão de saberes com relação à transposição didática de conhecimentos científicos e sociais para a esfera escolar a fim de que sejam didatizados para favorecer sua apropriação pelos alunos (Chevallard, 1991), o que inclui a escolha e a transformação dos objetos de ensino, noções trabalhadas nos componentes curriculares teóricos e práticos do Curso de Letras, os estudantes indicaram dificuldades nesse processo.

Conforme observações realizadas nas aulas, durante o planejamento da ação (2024), a primeira dificuldade identificada e ratificada em relatos e questionários respondidos pelos estudantes foi “começar pelo texto”, ou seja, na curadoria e escolha de exemplares dos gêneros. De acordo com afirmações da maioria, nossos licenciandos em Letras/PRILEI não aprenderam língua portuguesa “dessa forma”, isto é, “com o texto”, mas decoravam “muitas regras”, estudavam “apenas substantivos, adjetivos, verbos etc.”.

Tal dificuldade e conhecimentos apreendidos na Educação Básica geraram, durante o planejamento, a elaboração de questões, aquém do esperado, para o ensino da leitura, como “O que o autor quis dizer?”, “Qual é a mensagem do texto?”, que indicam concepções de linguagem ultrapassadas, como “expressão do pensamento” e “instrumento de comunicação”, respectivamente.

Da mesma forma, com relação à análise linguística, identificamos, nos planejamentos, atividades (a maioria) centradas somente em elementos de gramática teórica, como “O que são conjunções?”, “Identifique as conjunções coordenadas presentes no texto.”, “Cite os tipos de conjunções coordenativas.”.

Atividades desse tipo firmam-se em uma lógica organizacional-metodológica, ainda comum na escola (Mendonça, 2006), de análise estabelecida em uma sucessão de unidades estanques, consideradas do ponto de vista de uma complexidade morfossintática: palavra > oração > período, sem considerar o discurso. De acordo com os estudos da linguagem articulados aos de aprendizagem, elas não promovem o desenvolvimento de competências textuais-discursivas (o objetivo do ensino formal de língua portuguesa), pois não oportunizam a reflexão sobre o funcionamento da língua a partir dos usos de recursos linguísticos e textuais.

No caso do exemplo citado, a partir dos comandos elencados, a atividade considera o texto, mas apenas como pretexto para o ensino de gramática teórica, descontextualizada (Antunes, 2014), identificando itens lexicais, aleatoriamente, para, de modo geral, categorizá-los sintaticamente com o objetivo de aprender (decorar?) uma classe morfológica (conjun-

ções). O uso da metalinguagem também é um forte indicativo dessa abordagem mais antiga, e menos produtiva⁶, de ensino de língua e gramática.

Após retomadas teóricas e várias reformulações dos planejamentos, as versões finais das atividades elaboradas pelos estudantes propuseram questões relacionadas ao suporte, à esfera de circulação, ao propósito comunicacional, à temática, aos personagens, aos interlocutores e à situação de produção e recepção do gênero. Ao mesmo tempo, questões mais adequadas referentes ao uso de recursos linguísticos, considerando o que os alunos já haviam aprendido com o professor da turma, também foram propostas.

Observemos o exemplo considerado na Figura 1, a seguir. Trata-se de um recorte de uma atividade que ainda focaliza a análise de conjunção no texto (gênero charge), porém, por meio de uma abordagem mais produtiva de ensino de língua e gramática:

Figura 1 - Excerto da atividade reformulada

Fonte: Henfil. Disponível em <http://images.virgula.uol.com.br/2015/01/henfil1.jpg>.

1. Na fala do garoto, personagem da charge, há uma conjunção coordenativa:
A) Conclusiva
B) Aditiva
C) Explicativa
D) Alternativa
E) Adversativa
2. Justifique a alternativa escolhida, tendo em vista as características das personagens, a situação apresentada e os sentidos da charge.

Fonte: Dados da pesquisa

Diferentemente da versão inicial da atividade, embora ainda se recorra a uma metalinguagem teórica, que os alunos do Ensino Médio já conheciam, o que se questiona na versão reformulada é o uso específico da conjunção “mas” (adversativa) na charge estudada, de modo a orientá-los a refletir sobre a relevância desse item lexical para a construção de sentidos, e compreendê-lo no contexto situacional particular que abarca a temática e o propósito comunicacional do gênero em questão.

⁶ Santos, Riche e Teixeira (2012), apoiadas em Travaglia (2009), tratam com detalhes as abordagens no ensino de gramática e de língua portuguesa.

De forma contrária, visando ao desenvolvimento da competência textual-discursiva dos alunos da Educação Básica, a AL, alicerçada em práticas sociais reais (discursivas) e no conhecimento prévio dos discentes acerca da língua que praticam desde a infância mais tenra, prevê uma lógica de análise diversa daquela identificada em versões iniciais dos planejamentos dos licenciandos. Inspirada em discussões do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017), a AL segue um percurso metodológico inverso: condições concretas de produção/recepção > gênero textual/discursivo (temática, estrutura composicional, estilo, em relação direta com essas condições) > formas da língua (recursos linguísticos) e seus efeitos de sentido (criação ideológica etc.).

A atividade reformulada favorece, portanto, que o fluxo da aprendizagem ocorra do nível macro para o micro: da competência discursiva para a competência textual até a competência linguística (gramatical) (Mendonça, 2006). A focalização de unidades isoladas (nível micro: conjunções, por exemplo) em um texto só fará sentido se retornar ao nível macro, se servir para a compreensão do funcionamento da língua/linguagem em contexto particular/específico, ampliando o desenvolvimento do usuário da língua. Por isso, na prática pedagógica, os eixos de ensino, representativos das práticas sociais, estão articulados e assim devem ser focalizados, pois não interagimos por meio de itens linguísticos/gramaticais fora do texto/discurso isolado de suas condições de produção/recepção.

Experiências formativas para o ensino de literatura

Com relação à formação para o ensino de literatura, nossas experiências nos componentes curriculares e na extensão desenvolvidas no Curso de Letras dialogam com contribuições teóricas que, desde meados da década de 1970, vêm problematizando paradigmas historicamente cristalizados e propondo revisões nas práticas educacionais. Trata-se de perspectivas múltiplas que consideram diversos aspectos relacionados à literatura e à educação: a formação de professores, os materiais didáticos, os espaços de leitura, os acervos, as escolhas para leitura, os currículos, os métodos de ensino, a avaliação. Todos interligados para cumprir propostas de ensino em que “O que ensinar”, “Para que ensinar”, “Como ensinar” e “A quem ensinar” estão a serviço de ideais de educação e sociedade.

Essas contribuições têm evidenciado problemas e entraves à formação do leitor de literatura em todos os níveis de ensino e também têm proposto alternativas para a apropriação significativa dos textos literários pelos estudantes de todos os níveis de escolaridade. A esse respeito, Soares (2006) chama a atenção para a escolarização da literatura, entendida como um processo inevitável para a apropriação da arte literária pelos currículos, espaços,

tempos e manuais didáticos. Sobre isso, a autora afirma a necessidade de que o processo de escolarização dos saberes, próprio da educação, seja realizado adequadamente.

Com relação aos entraves à literatura na educação formal, merece menção a tão discutida e atual instrumentalização da literatura, que se refere ao lugar periférico ocupado pelo texto literário no contexto escolar, sendo abordado em função da aprendizagem de outros conteúdos, em detrimento da própria literatura. Nas aulas (mesmo nas de literatura ou que pretensamente a tomam como objeto de conhecimento), esse aspecto fica evidente, por exemplo, na utilização de textos literários para alfabetizar, para incutir valores, para os estudos gramaticais, para discussões temáticas (principalmente com foco em temas da moda), para o ensino de gêneros textuais. Nessa perspectiva, ressalta-se um aspecto que concerne, principalmente, às aulas no Ensino Médio: o foco exclusivo em considerações de ordem histórica sobre a literatura em detrimento da leitura dos textos literários, situação comumente observável até os dias atuais, que reduz os textos a fragmentos para ilustrar características estéticas de escolas literárias tratadas a *priori*.

Esses aspectos problemáticos, entre outros amplamente discutidos em pesquisas e estudos no campo, são menos ou mais cristalizados e evidentes, a depender da época e do nível de ensino, e continuam presentes quando se trata da literatura. A esse respeito, Rezende (2013, p. 104) pontua que os estudos sobre ensino de literatura acabam subsumidos “por uma cultura escolar poderosa e é apropriado segundo uma concepção antiga, espécie de sistema que assimila a novidade, readaptando-a a seu velho modelo”⁷. Para a autora, nesse contexto, o ensino da literatura passa pela “história da literatura”, em vertentes surgidas em momentos históricos precisos que acabaram se instalando como modelos “míticos”.

As referidas pesquisas e estudos teóricos têm sinalizado a necessidade de superação desse modelo, se visamos a formar leitores em geral e leitores literários de fato. Trata-se de um desafio atrelado a uma necessidade: promover situações didáticas que favoreçam a apropriação da literatura por leitores reais, de forma significativa e transformadora. Para atender a esse propósito, contribuições teóricas atuais reforçam a necessidade de se atentar a dois fatores: a centralidade da leitura e a criação de situações didáticas que valorizem as vozes dos alunos-leitores nesse processo. Esses aspectos são imprescindíveis ao ensino de literatura, já que se referem a dois fatores indispensáveis: o texto e o leitor. A esse respeito, Rouxel (2013, p. 19) esclarece que isso significa tanto para o professor quanto para o aluno

⁷ É o que parece ocorrer, por exemplo, com os gêneros discursivos, muitas vezes, arrebatados pelo mesmo método apenas identificatório e classificatório da gramática escolar instituída tradicionalmente.

renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas.

A centralidade da leitura literária (e saberes relacionados) e a instituição do aluno como sujeito leitor, foram focalizados em nossas práticas pedagógicas e extensão no Curso de Letras. Trazer essa perspectiva para as aulas de literatura e ação extensionista incluiu desafios já previstos pelos estudos nesse campo.

Para o escopo deste artigo, destacamos como primeiro desafio a necessidade, por parte dos licenciandos, de considerarem que “o ensino da literatura, assim como outros campos disciplinares nas ciências e humanidades, passou por várias transformações ao longo da história que podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas” (Cosson, 2021, p. 10). Isso implica a necessidade de considerar o ensino de literatura e os componentes curriculares afins como campos em construção, em que paradigmas hegemônicos em determinadas épocas sofrem um esgotamento e deixam de responder às demandas previstas para a educação, convivendo com paradigmas emergentes que ainda não alcançam um domínio absoluto sobre todos os espaços em que a disciplina é referenciada.

Trata-se, portanto, do exercício dessa compreensão sobre o ensino da literatura em que determinados paradigmas progressivamente perdem a hegemonia, convivendo com outras concepções que vão ganhando espaço. Cosson (2021, p. 10) explica que:

Essa mudança é acompanhada por um processo localizado de substituição de concepções, procedimentos, valores e práticas em diferentes ritmos dentro de um campo de conhecimento. A revolução não significa apagamento súbito e sumário. Ao contrário, o paradigma anterior continua existindo, muitas vezes movendo-se para o senso comum onde recebe uma nova configuração, outras vezes sobrevivendo em tentativas de reforma, acomodação e conciliação com o paradigma emergente (Cosson, 2021, p. 10).

O desafio, para os estudantes, no contexto informado, foi considerar criticamente o ensino de literatura vivenciado na Educação Básica, ressignificando-o e dialogando com propostas que são frutos de contribuições teóricas historicamente recentes, as quais objetivam uma experiência de leitura significativa do texto literário na trajetória educacional. Essa tensão pode ser traduzida nas seguintes questões: “o que e como os alunos ingressantes no Curso de Letras estudaram no que se refere à literatura na Educação Básica?” e “o que e como se estuda literatura com base nas contribuições de pesquisas atuais?”

No decorrer das disciplinas de literatura ofertadas em 2023 e no primeiro semestre de 2024, nossa concepção de ensino divergiu das experiências vivenciadas pelos licenciandos. Essa divergência foi identificada nos relatos dos acadêmicos, durante as aulas, sobre sua escolarização pregressa, relatada também em questionário específico, assim como percebida no planejamento da leitura literária para uma ação de extensão realizada em uma escola, no âmbito da disciplina Prática Pedagógica para Formação Docente I.

Com base nas declarações e observações nas aulas, pôde-se depreender que, de forma geral, em sua formação básica, os estudantes tiveram aulas de literatura (quando ocorreram) que focalizaram informações generalizantes, baseadas na historiografia literária com estudos modulares dos períodos literários. Com relação à leitura, eles mencionaram o “acesso” a obras literárias, a leitura individual obrigatória, com produção de fichamentos; a leitura de resumos respaldada por informações introdutórias; relatou-se também a mecanicidade do processo, “sem compreensão do que era lido”, com necessidade de se decorar informações, e ainda a presença da literatura somente nas aulas de interpretação de texto, sem menção a sua especificidade.

A partir desse cenário, constatamos, além da ausência da literatura, o foco no acúmulo de informações fornecidas a priori sobre determinadas obras, seguidas de leituras fragmentárias, pouco exploradas (“acesso” a obras), assim como de resumos, com o objetivo de levar o aluno a conhecer, de sobrevoos, um panorama para conferir a ele um lastro de erudição. Desse modo, não se trata de formar o leitor literário fluente e ativo, capaz de apropriar-se da literatura, ressignificando-a pela vida e ressignificando a vida pela literatura.

Nas aulas de literatura na graduação (2022-2024), a centralidade da leitura literária (com os saberes relacionados) e a valorização das vozes dos alunos como sujeitos leitores divergiram dessa concepção de ensino de literatura oriunda da Educação Básica. Nesse contexto, para os acadêmicos, o desafio inicial foi considerar (ou não) o ensino de literatura como um campo mutável em construção, com a convivência, em diferentes níveis, entre paradigmas hegemônicos em vias de superação, e outros emergentes.

Outro desafio foi dedicarem-se às leituras literárias individuais e compartilhadas, valorizando-as como experiências de aprendizagem em si, entendendo-as como construção coletiva (e não leitura imposta e transmitida pelo professor), com base no diálogo atento, produtivo e respeitoso, em que as vozes de todos os sujeitos leitores importam. Esse processo incluiu também ultrapassar barreiras advindas da falta de hábito de leitura de textos na íntegra durante a Educação Básica, assim como posicionar-se com segurança diante dos pares e da

docente. Durante os três semestres de aulas de literatura nas disciplinas ofertadas por esta professora, constataram-se a melhora da turma no manejo do texto literário, considerando-se os saberes relacionados; a segurança progressiva ao se pronunciar no grupo durante o processo de leitura, com a valorização respeitosa e afetiva da escuta do outro, assim como o interesse crescente pela literatura, inclusive fora do contexto institucional.

No decorrer das aulas, essa tensão entre as experiências na formação básica e as concepções presentes em um paradigma de ensino emergente converteu-se em oportunidade, formativa e inovadora para os licenciandos, de problematizações sobre ensino de literatura e contribuiu para planejarem e realizarem oficinas de leitura literária, em caráter extensionista, em uma escola da Rede Pública Estadual.

A ação incluiu cinco intervenções com alunos do Ensino Médio, abarcando os seguintes textos literários: A incapacidade de ser verdadeiro e Sentimental, de Carlos Drummond de Andrade; A última crônica, de Fernando Sabino; Maria, de Conceição Evaristo; O homem que enxergava a morte, de Ricardo Azevedo, e O corvo, de Edgar Allan Poe. Essas oficinas primaram pela centralidade da leitura dos textos literários e pela construção dialógica e coletiva dela, a partir das considerações dos discentes da Educação Básica e dos acadêmicos membros da equipe de execução. Ao mesmo tempo, oportunizou vivenciar com os alunos do Ensino Médio uma experiência de leitura efetiva e transformadora, planejada e executada com entusiasmo e afeto, embasada nas teorias estudadas e discutidas em aulas, que proporcionou aprendizagens significativas para todos os sujeitos envolvidos.

Considerações finais

A proposta destas reflexões foi verificar as contribuições do ensino e da aprendizagem efetivadas em componentes curriculares teórico-práticos articulados a ações de extensão no Curso de Letras/Prilei/UFMS para o desenvolvimento docente e aprendizagens. Para tanto, dirigimos nosso olhar para componentes voltados para a língua portuguesa e a literatura, pelos quais fomos responsáveis no período considerado (2022-2024), tendo em vista a formação inicial de professores para a Educação Básica.

As ações de extensão direcionadas ao ensino de língua portuguesa foram desenvolvidas nos componentes Práticas Pedagógicas no período de 2023 a 2024, contando com as seguintes etapas: contato com a escola, observações das turmas, entrevistas com os professores da Educação Básica, planejamento (curadoria de dispositivos didáticos, metodologias, formas sociais de trabalho, elaboração e revisão de atividades) e realização da ação, socialização da atividade e produção de relatório final.

Assim, de forma inovadora, os estudantes puderam participar de experiências formativas, planejando-as e aplicando-as em contexto real de ensino (escolas das Rede Públicas de Campo Grande-MS) desde os primeiros semestres do Curso.

Para atingir os objetivos pretendidos, analisamos os dados gerados nos planejamentos das ações de extensão elaborados por nossos estudantes de Letras/Prilei, bem como nas participações nas aulas, nos relatos e respostas em questionário específico a respeito da própria aprendizagem de língua na Educação Básica, e dificuldades encontradas na proposição de atividades para a leitura e a análise linguística quando do planejamento das ações de extensão.

Os resultados revelaram que as principais dificuldades dos licenciandos foram a curadoria de textos e a elaboração de atividades que contemplassem a concepção de linguagem como lugar de interação dos sujeitos, em discursos situados. O que indica a necessidade, pelos licenciandos, de construção de repertório por meio de leituras e pesquisas direcionadas para isso.

Nas versões iniciais dos planejamentos, observamos atividades que indicaram uma mescla entre abordagens mais antigas, com base em concepções que não compreendem a linguagem como espaço de interação, e abordagens mais recentes, recorrendo ao uso de textos, porém, ainda como pretextos apenas para o ensino de gramática teórica descontextualizada.

Após revisões teórico-práticas, as versões finais dos planejamentos das ações de extensão em língua portuguesa apresentaram atividades reformuladas com base no estudo do texto, entendido como unidade de sentido, e na reflexão sobre os usos de recursos linguísticos (e extralinguísticos) nos discursos, pressupondo uma abordagem teórico-metodológica mais produtiva que favorece o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos da Educação Básica e de capacidades docentes⁸ (Cristovão; Miquelante; Francescon, 2020) dos estudantes da graduação.

Quanto ao percurso dos estudos de literatura no Curso de licenciatura em Letras/Prilei/UFMS, no intervalo de tempo considerado, tanto no plano do ensino quanto da extensão, dialogou-se com contribuições teóricas que têm problematizado determinados paradigmas e proposto alternativas para a apropriação significativa da literatura em âmbito educacional.

⁸ Enquanto as capacidades de linguagem referem-se a saberes a ensinar, as capacidades docentes englobam saberes para ensinar (relativas ao profissionalismo e à profissionalidade), ou seja, aqueles necessários à formação de professores, os quais incidirão no desempenho do trabalho desse profissional. Tais capacidades envolvem letramentos profissionais.

Nessa trajetória, foram feitos questionamentos cruciais, entre outros, sobre aspectos que envolvem a apropriação da arte literária pelas instituições educacionais, no contexto da escolarização dos saberes e a situação periférica da leitura literária em todos os níveis de ensino, instrumentalizada em função de outras aprendizagens em detrimento da própria literatura.

Os estudos nesse campo têm sinalizado a permanência de entraves na educação para a formação do leitor literário, apesar dos avanços nas pesquisas, e apontado para a necessidade de se superar certos paradigmas.

Considerando a centralidade da leitura dos textos literários na íntegra e a instituição do aluno como sujeito leitor para se alcançar a apropriação da literatura de forma significativa e transformadora, desenvolvendo aprendizagens, esses fatores foram focalizados em nossas práticas pedagógicas e de extensão, a fim de formar professores leitores capazes de construir um percurso de leitura de forma ativa e crítica, considerando-se os saberes relacionados a esse processo, sejam eles da língua, do mundo, dos textos e aqueles concernentes ao universo da literatura.

Abordar essa perspectiva no âmbito do ensino de literatura incluiu desafios por parte dos acadêmicos, tais como considerar o ensino de literatura e os componentes curriculares relacionados como campos mutáveis, em construção, nos quais diferentes paradigmas históricos convivem em diferentes níveis. Essa perspectiva incluiu ressignificar experiências vivenciadas na Educação Básica (ou refletir sobre a ausência delas) e as expectativas para a Graduação, relatadas por eles.

Outro desafio para os estudantes foi desmitificar a leitura imposta e transmitida pelo professor como única construção de sentido possível e dedicar-se às leituras individuais e compartilhadas de textos na íntegra, valorizando-as como experiências de aprendizagem e como construção coletiva para o desenvolvimento (e não como leitura imposta e transmitida pelo professor como única possível).

No decorrer desses semestres, observamos a melhora no manejo do texto literário, considerando-se os saberes relacionados; a segurança progressiva ao se pronunciarem no grupo como leitores, a valorização da voz do outro neste processo e um interesse crescente pela literatura. Ressaltamos também a consideração dessas contribuições no planejamento e na realização de oficinas de leitura para alunos do Ensino Médio, oportunizando aprendizagens nas instâncias envolvidas.

Desse modo, as constatações discutidas neste capítulo confirmam a tensão entre contribuições teóricas mais atuais, embora não tão recentes⁹, estudadas no âmbito do ensino de língua portuguesa e de literatura, e os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo de sua formação escolar com relação aos eixos de uso e, principalmente, de reflexão sobre a língua, assim como, referentes à abordagem pedagógica mais adequada do texto literário.

Todavia, a mescla apontada entre práticas menos produtivas e práticas mais adequadas para o ensino de tais componentes na contemporaneidade, geradora de tensões, mas também de reflexões, indica igualmente um processo de apropriação de novos saberes por parte dos licenciandos do Curso de Letras/Prilei/UFMS, em formação inicial para o desenvolvimento da atividade docente, de forma inovadora para eles.

⁹ O termo “análise linguística”, por exemplo, e a proposição do texto como reorientação para o ensino de língua portuguesa são citados pela primeira vez por Geraldi, em 1984, na obra “O texto na sala de aula”. Da mesma forma, as reformulações de paradigmas na literatura são discutidas, teoricamente, desde a década de 1970.

Referências

- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://link.ufms.br/zm7vb>. Acesso em: jan./2024.
- BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A.; FRANCESCON, P. K. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/vDJuk>. Acesso em: set. 2024.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2020.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C., TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOARES, M. **A escolarização da leitura literária**. São Paulo: Autêntica, 2006.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: 34, 2017.

Capítulo 10

O Circo das Inteligências Múltiplas: Brincando e Aprendendo com Magia, por Meio da Metodologia de Rotação por Estações

O CIRCO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: BRINCANDO E APRENDENDO COM MAGIA, POR MEIO DA METODOLOGIA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Lucicleide Araújo de Sousa Alves
Maria Ireneuda de Souza Nogueira
Sheila da Silva Borges

Resumo

Para vivenciar a magia das brincadeiras e interações, por meio da metodologia ativa de rotação por estações, as professoras do curso de Pedagogia do Prilei, Lucicleide Araújo e Maria Ireneuda, das disciplinas de Múltiplas Inteligências: Diversidade Cognitiva e Potencialidades e Currículo Escolar, BNCC e Inovação Pedagógica, respectivamente, propuseram como desfecho das duas disciplinas, por meio de um trabalho interdisciplinar, uma experiência reflexiva de vivência da profissão professor/a, realizado na Escola Parque da Natureza e Esportes do Núcleo Bandeirante-DF, com crianças dos Anos Iniciais/Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.

Palavras-chave: Brincar, Inovação Pedagógica, Inteligências Múltiplas, Metodologia Ativa.

Introdução

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aprender brincando é condição fundamental para a ocorrência da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. Por meio das interações, as crianças exercem a possibilidade de escutar o outro, de dialogar, de trocar experiências, de aprender em coletivo e colaborativamente.

Brincar é muito mais do que uma simples atividade para a criança. Nesse momento, além de se divertir, ela consegue (re)inventar, (re)fazer e entender melhor o mundo em que está inserida. Aprender e brincar, brincar e aprender estão ligados e interligados para a garantia dos processos de ensino e aprendizagem.

Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, criando um vínculo positivo com o conhecimento. Assim, é preciso garantir que estejam contempladas as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos.

As estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades acadêmicas ou de disciplinamento estéril. As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações, promovendo a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade em seus estudantes.

Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece na troca de experiência em que o professor, como orientador do processo ensino e aprendizagem, leve seus educandos a transformarem informação em conhecimento, trabalhando os conteúdos contemplados no currículo, garantindo que a formação básica do cidadão aconteça amparada no tripé de ética, estética e política, articulada com os diversos aspectos da vida contemporânea.

Quando a criança consegue vivenciar o lúdico no seu processo de aprendizagem, ela torna-se mais capaz de aprofundar-se na sua criatividade, fazendo que desenvolva habilidades e competências importantes para seu desenvolvimento durante toda essa fase.

Visando promover a inovação pedagógica e a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, as professoras das disciplinas de Múltiplas Inteligências: Diversidade Cognitiva e Po-

tencialidades e Currículo Escolar, BNCC e Inovação Pedagógica, propuseram um projeto interdisciplinar. A iniciativa consiste em uma imersão dos futuros pedagogos em uma escola que atende estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde vivenciaram a docência e experimentaram diferentes abordagens pedagógicas, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na diversidade de aprendizagens.

Além disso essa proposta tinha como objetivos:

- Investigar como diferentes atividades lúdicas podem estimular diferentes tipos de inteligência, como linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e musical.
- Avaliar como a abordagem lúdica contribuiu para o engajamento e a aprendizagem dos participantes, integrando diversão e desenvolvimento cognitivo.
- Investigar como as atividades circenses e a interação em grupo influenciaram o desenvolvimento das habilidades sociais dos participantes, como cooperação, comunicação e empatia.
- Identificar os desafios encontrados durante a implementação da metodologia de rotação por estações e como esses foram superados, destacando também as oportunidades que surgiram para melhorar a prática pedagógica.

Teoria das Inteligências Múltiplas

A teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner (1995), desafia a ideia tradicional de que a inteligência é a única capacidade medida por testes de QI. Ele propõe que a inteligência humana se manifesta de diversas formas e que cada indivíduo possui um perfil único de habilidades:

a teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida como uma explicação da cognição humana que pode ser submetida a testes empíricos. Além disso, a teoria parece conter várias implicações educacionais que merecem ser consideradas. [...] a avaliação das inteligências pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento de currículo (Gardner, 1995, p. 173).

Gardner (1995), identificou inicialmente sete tipos de inteligência, mas essa lista evoluiu com o tempo. As principais inteligências são:

- **Linguística:** Habilidade com palavras, escrita e leitura.
- **Lógico-matemática:** Capacidade de raciocinar, analisar e resolver problemas.

- **Espacial:** Habilidade de perceber o mundo visual e espacial, como em mapas ou obras de arte.
- **Corporal-cinestésica:** Habilidade de usar o corpo para expressar ideias e sentimentos, como em dança ou esportes.
- **Musical:** Capacidade de apreciar, compor e executar música.
- **Interpessoal:** Habilidade de entender e interagir com outras pessoas.
- **Intrapessoal:** Capacidade de compreender a si mesmo, seus sentimentos e motivações.
- **Naturalista:** Habilidade de reconhecer padrões na natureza e interagir com o ambiente natural.
- **Existencial:** Capacidade de refletir sobre questões existenciais, como o significado da vida e a morte.

Essa teoria ajuda profissionais da educação a entender que cada pessoa aprende e se expressa de forma única. Ao reconhecer e valorizar as diferentes inteligências, pode-se:

- **Personalizar o ensino:** Adaptar as atividades e métodos de ensino às necessidades de cada aluno.
- **Descobrir talentos:** Identificar os pontos fortes de cada indivíduo e ajudá-lo a desenvolvê-los.
- **Aumentar a motivação:** Quando os alunos podem aprender de forma que se adapte a seus estilos de aprendizagem, eles se sentem mais motivados e engajados.
- **Promover a inclusão:** A teoria das inteligências múltiplas ajuda a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, valorizando a diversidade de habilidades.

Logo, a teoria das inteligências múltiplas nos convida a olhar para além das notas e dos testes padronizados, reconhecendo que cada pessoa possui um potencial único e que a inteligência se manifesta de diversas formas.

A experiência docente prática e formativa da vivência na Escola Parque da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante – Distrito Federal

O contexto em que ocorreu esta experiência de vivência teórica e prática foi em uma escola pública do Distrito Federal, pertencente à Coordenação Regional do Núcleo Bandeirante no Distrito Federal. A participação envolveu 2 turmas, do turno noturno, pertencentes aos cursos de graduação em Pedagogia e do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, com ênfase na educação integral - Prilei do Campus de Taguatinga e Ceilândia.

A atividade proposta de experiência prática docente formativa consolidou-se somente ao final do semestre após os estudantes terem se apropriado primeiramente da parte conceitual sobre múltiplas inteligências e das Metodologias ativas.

Antes de vivenciarem a experiência, ou seja, de entrarem em contato com o campo de atuação futura da profissão (a escola), os estudantes foram divididos em 4 grupos. Elaboraram coletivamente um plano de aula, tendo como propósito trabalhar, por meio das atividades propostas, as nove inteligências múltiplas propostas por Gardner (1995), por meio de um circuito. Foram 4 as estações organizadas para a vivência e as atividades propostas por cada uma das estações contemplavam até pelo menos duas inteligências múltiplas.

Nesse sentido, a temática proposta para a atividade em campo, tanto no período matutino (estudantes do campus Taguatinga) quanto no período vespertino (estudantes do campus Ceilândia), foi baseada na magia do circo.

O objetivo da atividade consistiu na elaboração de um planejamento coletivo e possível de ser implementado em uma escola para crianças dos Anos Iniciais. Foram disponibilizadas duas aulas para cada um dos grupos discutirem sobre o que iriam planejar em termos de atividades com foco em brincadeiras e interações, porém, fazendo uma correlação com as múltiplas inteligências que cada grupo havia ficado responsável e tendo como metodologia ativa, a de rotação por estações, que consistiu em dividir as turmas em grupos e criar os circuitos.

Trabalhar com a formação de futuros professores nos provoca diariamente a ressignificar também nossa prática. É fato que metodologias tradicionais e arcaicas fez muito sentido quando não tínhamos disponível a tecnologia. Com os avanços tecnológicos e o acesso mais disponível, cada indivíduo pode aprender em diversos locais. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (Almeida e Valente, 2012).

Comprovadamente, aprender fazendo traz um melhor resultado no processo de ensino e aprendizagem. As metodologias ativas são pontos de partida para alavancar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas, Moran (2014). Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

As metodologias ativas são técnicas de aprendizagem que se baseiam em diversas atividades, com o objetivo de engajar os estudantes, incentivando-os a serem protagonistas no seu processo de aprender e apreender, construindo, assim, seu conhecimento, por meio de atividades lúdicas, dinâmicas e participativas, fazendo com que várias habilidades sejam desenvolvidas.

Nessa atividade específica, utilizamos da metodologia rotação por estações, que no seu desenvolvimento a organização é feita por divisão dos alunos em grupos pequenos, dando a oportunidade que todos os grupos circulem por todas e diferentes estações. Em cada estação, são oferecidas atividades diferentes em que os estudantes precisam finalizar a atividade em um tempo determinado. Após a finalização do tempo estabelecido, o grupo muda de estação e passa a ter outro desafio.

A rotação por estações é uma prática dentro do guarda-chuva do *blended learning* (o *blended learning* ou *b-learning*, que busca combinar práticas pedagógicas do ensino). Essa metodologia propõe oferecer uma diversidade de experiências para a aprendizagem dos estudantes. Nessa atividade, foram realizadas 08 estações, divididas nos dois turnos (matutino e vespertino)

Como era um planejamento pensado e organizado em colaboração e coletivamente, todos os grupos deveriam planejar de acordo com o tema que fora estipulado, ‘Múltiplas inteligências’, tendo como título: “O circo das múltiplas inteligências – Brincando e aprendendo com magia!” e utilizando como metodologia ativa “rotação por estações”.

Foram criadas, neste sentido, 4 estações. E cada estação foi pensada com base em personagens de circo. O planejamento foi orientado desde o momento de sua elaboração até a execução pelas professoras das disciplinas já referidas e colocado em prática no dia 29 de novembro de 2023, na quadra de esportes da Escola Parque da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante – Distrito Federal.

As atividades propostas ocorreram simultaneamente, por meio de um circuito baseado na metodologia ativa de Rotação por Estações e cronometradas. As atividades foram planejadas para serem realizadas com cada grupo de crianças, em um tempo de 30 minutos. Ao sinal da professora supervisora, as atividades em cada estação eram finalizadas e as crianças que estavam realizando as atividades na estação 01 eram conduzidas pelos estudantes de Pedagogia para a estação seguinte, de modo que, ao final do circuito, todas as crianças pudessem vivenciar as atividades das 4 estações.

No turno da manhã, participaram das 4 estações um total de 74 crianças. No turno da tarde, participaram 80 crianças.

Quadro 1: Cronograma das rotações

Cronograma de Rotação por Estações			
Matutino		Vespertino	
8h10 às 8h40	Estação 01	14h10 às 14h40	Estação 01
8h45 às 9h15	Estação 02	14h45 às 15h15	Estação 02
9h25 - Lanche	15:25 - Lanche		
10h às 10h30	Estação 03	16h as 16h30	Estação 03
10h35 às 11h05	Estação 04	16h35 às 17h05	Estação 04

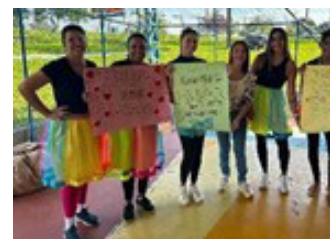
Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Estação 1 - Equipe: Grupo das bailarinas

Múltiplas inteligências (mat. e vesp.): Físico-cinestésica e Espacial

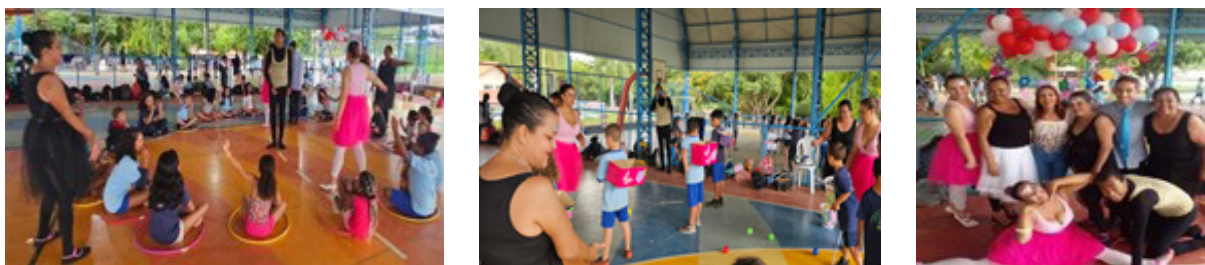
Atividades desenvolvidas com as crianças:

Figura 1: Equipe -Turno matutino



Fonte: Arquivos pessoais das Docentes (2023)

Figura 2: Equipe - Turno vespertino



Fonte: Arquivos pessoais das Docentes (2023)

ESTAÇÃO 2 – Equipe: Grupo dos mágicos

Múltiplas inteligências (mat.): Espacial e Lógico-Matemática

Múltiplas inteligências (vesp.): Musical e Lógico-Matemática

Atividades desenvolvidas com as crianças:

Acolhida (mat.): Bom dia

Acolhida (vesp.): Mágica com garrafas numéricas

Atividade (mat.): Dança das cadeiras

Atividade (vesp.): Dinâmica da lata quente

Partida (mat.): Entrega de um cubo mágico

Partida (vesp.): Entrega da varinha mágica

Figura 3: Equipe - Turno matutino



Fonte: Arquivos pessoais das Docentes (2023)

Figura 4: Equipe - Turno vespertino



Fonte: Arquivos pessoais das Docentes (2023)

ESTAÇÃO 3 – Equipe: Grupo dos palhaços

Múltiplas inteligências (mat.): Naturalista e Existencialista

Múltiplas inteligências (vesp.): Interpessoal, Naturalista e Linguística

Atividades desenvolvidas com as crianças:

Acolhida (mat.): Pintura de rosto

Acolhida (vesp.): Leitura de um pequeno texto: “A árvore generosa”

Atividade (mat.): Pintura do desenho do palhaço

Atividade (vesp.): Montagem da árvore com folhas, flores e frutos

Partida (mat.): Entrega das coroas

Partida (vesp.): Braceletes com flores feitas com durex

Figura 4: Equipe - Turno vespertino



Fonte: Arquivos pessoais das Docentes (2023)

Figura 5: Equipe - Turno vespertino



Fonte: Arquivos pessoais das Docentes (2023)

ESTAÇÃO 4 – Equipe: Grupo das princesas

Múltiplas inteligências (mat.): Existencialista e Intrapessoal

Múltiplas inteligências (vesp.): Interpessoal e Linguística

Atividades desenvolvidas com as crianças:

Acolhida (mat.): Criança escolhe o desenho de como quer ser recebida

Acolhida (vesp.): Caixa mágica (espelho)

Atividade (mat.): Lince temático

Atividade (vesp.): Desenho dos rostinhos (imagem pessoal)

Partida (mat.): Telefone sem fio

Partida (vesp.): Mural com os rostinhos desenhados pelas crianças

Figura 6: Equipe - Turno matutino



Fonte: Arquivos pessoais das Docentes (2023)

Figura 7: Equipe - Turno vespertino



Fonte: Arquivos pessoais das Docentes (2023)

Considerações finais

Por meio da experiência vivenciada e com base nos depoimentos dos estudantes, geradores dos resultados e discussões, foi possível constatar que a atividade desenvolvida pelos futuros professores foi, de fato, mais que uma experiência, trouxe muita riqueza para a formação e provocou mudanças no pensar e no fazer.

Promoveu *insights* sobre métodos e práticas de ensino mais provocativos e desafiadores. Houve engajamento dos participantes de maneira proativa e participativa. A mudança de rotações proporcionou aos futuros professores a experiência de técnicas de ensino diversificadas e a possibilidade de alternar rotas no planejamento.

A dinâmica também promoveu uma reflexão sobre a importância de fazer ajustes e adaptação curricular, quando necessário, atendendo às necessidades variadas dos alunos, garantindo a participação e inclusão de todos. A troca de experiência e o compartilhamento de práticas entre os universitários garantiu um ambiente acolhedor e colaborativo.

Essa experiência vivenciada não apenas ampliou o repertório de técnicas didáticas dos participantes, mas também os incentivou a buscar constantemente inovações pedagógicas e, de fato, a garantir o desenvolvimento de competências e habilidades, saindo da mera transmissão de conteúdo.

Sabe-se que planejar uma aula é uma arte. Ao mesmo tempo é um desafio para quem se encontra em processo inicial de formação. No entanto, os estudantes de Pedagogia abraçaram a causa, com demonstração sempre esperançosa de alcançar os objetivos, oferecendo o seu melhor nível potencial de conhecimento.

A vivência da experiência, neste sentido, abriu novas fronteiras e possibilidades para os estudantes criarem e recriarem, de aprenderem fazendo, pondo a mão na massa, vivendo a experiência, entre erros e acertos, em um processo circular e recursivo, ascendente e evolutivo, em forma de uma espiral.

O Planejamento Pedagógico é o principal instrumento do professor/a. Desse modo, levar os estudantes para o campo de atuação profissional foi uma experiência que suscitou neles processos reflexivos e avaliativos em relação ao planejado, ao próprio fazer pedagógico proposto. Um diálogo entre o pensado, o planejado e o vivido no ato educativo de execução do planejamento por eles desenvolvido.

As reflexões sobre o planejamento em ação, por parte dos estudantes em formação, bem como sobre o processo de realização com as crianças na escola-campo serviram como termômetro para eles reverem se o planejado foi ou não executado conforme o pensado, bem como para compreenderem a teoria e a prática desta sendo colocada em ação com os sujeitos em processo de aprendizados (crianças das séries iniciais). Uma vivência que possibilitou aos estudantes compreenderem a relação entre o conteúdo apreendido e sua aplicação na vivência da prática pedagógica.

E os resultados da experiência apontaram que vivenciar a teoria na prática é fundamental para uma proximidade dos estudantes em processo formativo com a futura profissão.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ARAÚJO, Lucicleide. **Didática Transdisciplinar: a teoria (livro 1)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

ESCOLA PARQUE DA NATUREZA E ESPORTE. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque da Natureza e Esporte**. Núcleo Bandeirante: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

Capítulo 11

A Licenciatura em Matemática Prilei/UFMS: Experiências Formativas e Extensionistas

A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA PRILEI/UFMS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E EXTENSIONISTAS

Aparecida Santana de Souza Chiari

Luzia Aparecida de Souza

Resumo

Neste capítulo, serão apresentadas e discutidas ações extensionistas desenvolvidas no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática/UFMS da Rede Prilei UFMS/Unemat/UCB. Em particular, serão problematizadas relações e afetações em processos formativos disparadas a partir de ações de caráter extensionista planejadas e conduzidas por e para licenciandos em Matemática. Será debatida, ainda, a postura do pesquisar/aprender/produzir “com” diversos atores do cenário educacional.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Matemática. Interação universidade-sociedade. Práticas Colaborativas. Experiências Pedagógicas.

Introdução

Este texto problematiza processos formativos a partir de ações de caráter extensionista em um curso de Licenciatura em Matemática específico na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Partimos de uma escolha inicial pelo diálogo com a teoria dos campos semânticos de Romulo Campos Lins, em especial com sua definição de conhecimento como um par ordenado formado pela enunciação (como primeira coordenada) e justificação (ação de justificar, como segunda coordenada) e com a articulação explicitada em sua teoria entre postura educacional, ensino e avaliação da aprendizagem.

Ao explorar conhecimento como um par ordenado, Lins (1999) afirma que, ainda que estudantes consigam enunciar a “mesma afirmação”, caso justifiquem essa enunciação de formas diferentes, estarão afirmando conhecimentos diferentes. Esse pressuposto opera na direção de que práticas de ensino expositivo articuladas a estratégias de avaliação focadas unicamente em respostas (como enunciados a serem sinalizados como certos ou errados) não sustentam a compreensão do conhecimento construído nem orienta intervenções adequadas ao seu desenvolvimento.

É preciso construir espaços em que caibam justificações (tomadas aqui como a ação de justificar), de forma a compreendermos o lugar ocupado pelos/as estudantes. Ao assumir o pressuposto de que “somos todos diferentes”, o movimento passa a ser compreender como nos tornamos tão parecidos, o que nos convida a uma releitura da organização social quanto à criação de tantos espaços disciplinares (igreja, presídio, escola...). Nessa direção, Lins (1999, p. 85) afirma a seguinte postura educacional:

Não sei quem você é, preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos (Lins, 1999, p. 85).

Articulamos a essa perspectiva a postura investigativa e sua potência na atuação de professores de matemática. Kilstemann Jr e Silva (2012) assumem a prática docente como investigativa por natureza e, assim, exploram diferentes formas de potencializar as relações entre pesquisa e ensino de matemática, seja mobilizando a Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose, a Etnomatemática de Ubiratan D’Ambrósio ou a perspectiva educacional de Paulo Freire. Segundo os autores,

A crítica que se faz hoje com relação à atuação do professor é justamente a de insistir em práticas que subvalorizam o aspecto investigativo das ações em sala de aula viabilizando processos de (re)construção do conhecimento matemático, que optam apenas em fornecer informações e dados. A aprendizagem matemática embasada em práticas investigativas implica uma relação dialética, muito ao contrário do que se tem chama-do “relação pedagógica entre alunos e professor”, reduzida à aula e à transmissão de conteúdos. Nesta relação última, prevalece a submissão, por conta do instrucionismo exacerbado, enquanto que na relação professor-aluno como agentes da construção do conhecimento matemático advindo de práticas investigativas, reifica-se a autonomia tanto do professor quanto do aluno, colocando-os no centro do processo de investigação gerador de aprendizagem matemática (Kistemann Jr; Silva, 2012, p.98).

Considerando as escolhas pelo diálogo com a teoria dos campos semânticos e pela postura investigativa, destacamos que há uma busca no curso debatido neste texto por abrir espaços e promover oportunidades para que ações em consonância com essas escolhas sejam desenvolvidas. O curso em questão é a Licenciatura em Matemática, vinculada à UFMS, do Programa Institucional de Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (Prilei).

O Prilei é uma iniciativa que visa promover a formação de educadores no Brasil, alinhando-a com as demandas atuais da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação. O Prilei incentiva a oferta de licenciaturas consideradas inovadoras e busca favorecer processos formativos que promovem a integração entre a formação inicial e a continuada. O programa também investe em formatos de cursos voltados tanto para a formação de professores quanto para a capacitação de diretores escolares, buscando favorecer a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento e promovendo a curricularização da extensão.

No âmbito do curso de licenciatura em Matemática do Prilei, vinculado à UFMS, encontramos um perfil de estudante que já é profissional da educação, mas que ainda não atua como docente. Esses estudantes exercem funções em outras áreas dentro do ambiente escolar, como na secretaria, na limpeza ou em serviços administrativos. Embora não estejam diretamente ligados à sala de aula, sua atuação dentro das escolas oferece um conhecimento prático importante sobre o cotidiano educacional e os desafios enfrentados no contexto escolar.

Há também o perfil de estudante que, embora ainda não atue em ambientes escolares, tem experiência em outras profissões e setores. Quando olhado de forma articulada com o perfil dos estudantes que já estão inseridos em ambientes educacionais, esse grupo pode se beneficiar da vivência prática dos colegas, ao mesmo tempo em que contribui com visões e conhecimentos oriundos de outros contextos. O diálogo entre experiências distintas, em

um ambiente de formação, enriquece o processo de aprendizagem, permitindo a troca de perspectivas e fortalecendo a formação integral dos futuros docentes.

Reconhecendo a importância dessas experiências profissionais, temos buscado, no curso, desenvolver iniciativas voltadas para compreender o contexto de atuação desses estudantes e explorar como podemos apoiar seu desenvolvimento e transição para a docência. Neste texto, vamos compartilhar algumas dessas iniciativas que buscam trabalhar com a ideia de entender onde esses estudantes estão e negociar um projeto no qual estivesse presente a perspectiva de que eles pudessem ir a lugares novos (Lins, 1999) a partir de uma postura investigativa (Kistemann Jr; Silva, 2012). Nesse sentido, mobilizamo-nos a entender onde esses acadêmicos estão e como podemos, coletivamente, construir possibilidades de formação e atuação docente alinhadas às suas realidades e trajetórias.

No âmbito da UFMS, as ações consideradas de extensão são entendidas como processos interdisciplinares, educativos, culturais, científicos e políticos que promovem a interação entre universidade e sociedade. As atividades extensionistas envolvem comunidades externas à instituição e estão vinculadas à formação do estudante de graduação. Entre as diretrizes para ações extensionistas da UFMS, estão a busca pela promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa e pela atuação na produção e na construção de conhecimentos atualizados e coerentes voltados para o desenvolvimento social, equitativo e sustentável com a realidade brasileira.

Considerando esta visão de extensão e algumas de suas diretrizes, entendemos que ações extensionistas poderiam constituir um cenário possível de desenvolvimento da perspectiva de deslocamento proposta por Lins (1999) e da postura investigativa sugerida por Kistemann Jr e Silva (2012). No que segue, ações extensionistas planejadas com essa intencionalidade serão discutidas nas duas próximas seções. Na primeira debateremos sobre ações curricularizadas e, na seguinte, sobre ações não curricularizadas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Matemática Prilei/Agad.

Extensão curricularizada (práticas e estágios)

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Matemática Prilei/Agad, os marcos filosóficos e metodológicos da UFMS norteiam iniciativas que visam promover educação integral, enfatizando as dimensões do desenvolvimento profissional e da formação cidadã. Essa abordagem pressupõe experiências acadêmicas, científicas, culturais, sociais, políticas e técnicas com o objetivo de permitir ao estudante vivenciar situações importantes em sua formação como profissional e cidadão, como agente e sujeito de uma sociedade.

Nesse sentido, entendemos que o egresso deve ser um profissional atento aos princípios éticos, científicos e de cidadania que precisam ser constantemente praticados no exercício profissional. Considerando esse aspecto, os dez por cento de carga horária extensionista exigida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 07, de 18 de dezembro de 2018, podem ser pensados com vistas a promover oportunidades de que essas experiências aconteçam.

Por outro lado, os editais de número 35, de 21 de junho de 2021, e 66, de 30 de setembro de 2021, ambos do Ministério da Educação, que regulamentam a oferta de cursos no âmbito do Prilei, indicam como um de seus focos o apoio ao desenvolvimento de licenciaturas interdisciplinares, em rede e com ênfase em vivências práticas na escola básica. De tal forma, a carga horária extensionista citada no parágrafo anterior também pode ser pensada com o objetivo de apoiar esses aspectos de ambos os editais.

Nesta seção, temos como objetivo discutir uma das ações extensionistas curricularizadas em disciplinas de práticas e estágios, as quais entendemos estarem alinhadas aos aspectos indicados nos parágrafos anteriores. No curso de Licenciatura em Matemática Prilei/UFMS, os acadêmicos vivenciam quatro disciplinas de prática, cada uma com 102 horas, das quais 34 são dedicadas a ações extensionistas, e quatro disciplinas de estágio, cada uma com 100 horas, das quais 34 são dedicadas a ações extensionistas.

Duas das disciplinas de práticas são focadas na formação docente geral e outras duas são focadas na formação docente específica do futuro professor de matemática. Já nos estágios, o primeiro é dedicado ao acompanhamento de atores educacionais ligados à gestão escolar e os outros três abrem espaço para o acompanhamento de atividades e profissionais docentes ligados aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

As ações de extensão curricularizadas têm sido desenvolvidas para integrar a formação acadêmica com a prática pedagógica, considerando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Tais ações visam buscar uma formação integral para os licenciandos, apoiando a criação de materiais didáticos, o desenvolvimento de habilidades práticas, a colaboração interdisciplinar entre docentes, entre outros aspectos.

Uma das ações desenvolvidas no curso de Licenciatura em Matemática Prilei/UFMS tem sido a estreita colaboração entre docentes. Em uma dessas parcerias, nós, autoras deste texto e professoras das disciplinas Laboratório de Matemática e Cultura Maker e Estágio Obrigatório na Educação Básica I, desenvolvemos junto aos acadêmicos a produção de

materiais didáticos, envolvendo o uso de tecnologias digitais, com o objetivo de produzir hologramas e discutir propostas pedagógicas que pudessem envolvê-los.

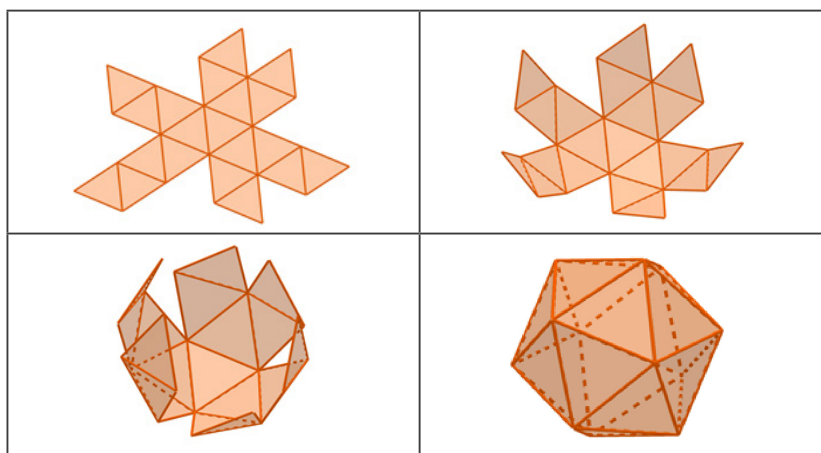
A parceria aconteceu no segundo semestre letivo de 2024 e envolveu tanto o processo de produção dos vídeos a serem projetados quanto a produção de duas caixas de projeção holográfica. Além disso, foram também debatidas possibilidades de propostas pedagógicas envolvendo essa produção.

Os licenciandos foram convidados a desenvolver atividades que utilizassem hologramas para ilustrar conceitos matemáticos de maneira holográfica. A ideia de integrar tecnologia ao ensino de matemática buscou proporcionar aos estudantes uma experiência imersiva, apoiando a curiosidade e a mobilização de conceitos discutidos em disciplinas de cunho específico.

A primeira etapa da ação aconteceu no âmbito da disciplina Laboratório de Matemática e Cultura Maker. Em um oficina ministrada pela docente da disciplina, os estudantes construíram vídeos que poderiam ser projetados como hologramas. Para isso, foram necessárias quatro ferramentas digitais: GeoGebra, Loom, Canva e YouTube.

Em um primeiro momento, a docente trabalhou com os estudantes como construções 3D poderiam ser desenvolvidas no GeoGebra. Alguns sólidos, com suas planificações, foram construídos. Na sequência, com o gravador Loom, os estudantes gravaram a tela dos computadores enquanto manipulavam os sólidos no GeoGebra. A partir disso um vídeo foi gerado e baixado para as máquinas. A figura a seguir indica como o movimento da planificação de um icosaedro, produzido no contexto da sala de aula, representa a construção tridimensional desse sólido.

Figura 1 - Planificação de um icosaedro



Fonte: Autoria própria

Ainda no GeoGebra, a cor do fundo da construção foi alterada para a cor preta e, em seguida, a ferramenta on-line de edição Canva foi utilizada para construir um vídeo que tivesse características para posterior projeção holográfica: o vídeo inicialmente feito com o Loom deveria ser replicado quatro vezes e posicionado de modo que três desses vídeos mantivessem a orientação original, enquanto o quarto deveria sofrer uma rotação de 180°. Por fim, o vídeo final foi hospedado no [YouTube](#). A figura a seguir representa a disposição final realizada no Canva.

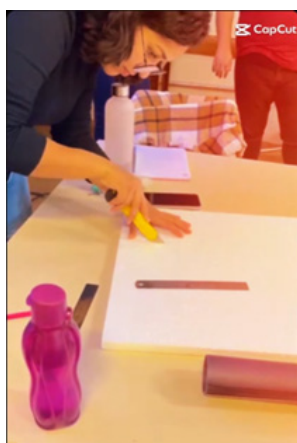
Figura 2 - Construção de vídeo holográfico



Fonte: Autoria própria

A segunda etapa da ação ocorreu na disciplina de Estágio Obrigatório na Educação Básica I, com parceria entre as duas professoras já citadas. Nessa fase, os estudantes, em conjunto com as professoras e duas estagiárias de docência, desenvolveram dois modelos de caixas de projeção holográfica. A partir disso, foram realizados debates sobre aspectos relacionados à construção das caixas, dos vídeos e de possíveis trabalhos que poderiam ser desenvolvidos na educação básica a partir dessa construção. O vídeo indicado na sequência apresenta alguns dos momentos da atividade e pode ser acessado tanto [nesse link](#) quanto pelo QR Code a seguir.

Figura 3 - Registros da ação



Fonte: Autoria própria

O Seminário da Rede Prilei UFMS-Unemat-UCB é um dos principais espaços de socialização das experiências desenvolvidas ao longo do curso de Licenciatura em Matemática Prilei/Agead. Esse evento permite que os estudantes compartilhem suas experiências e práticas desenvolvidas durante as atividades de extensão, pesquisa e ensino. Além de ser um espaço de troca de saberes entre alunos e professores, o seminário também é considerado uma ação extensionista, uma vez que possibilita a interação da universidade com a comunidade educacional externa. Por meio deste seminário, os licenciandos têm a oportunidade de apresentar seus projetos, discutir iniciativas pedagógicas e refletir sobre suas trajetórias de aprendizagem.

Na segunda edição do Seminário da Rede Prilei UFMS-Unemat-UCB, realizada virtualmente entre os dias 21 e 24 de outubro de 2024, os estudantes apresentaram um relato de experiência, no qual socializaram a experiência de construção de hologramas ocorrida nas disciplinas de Laboratório de Matemática e Cultura Maker e Estágio Obrigatório na Educação Básica I. Na oportunidade, responderam às questões feitas pelos participantes do evento e compartilharam o significado da experiência em seu percurso formativo.

Entendemos ser importante que o professor desenvolva conhecimentos específicos voltados para a criação de materiais didáticos. A construção de materiais alinhados aos objetivos educacionais permite que o professor considere as características e necessidades de seus alunos, contextualizando os conteúdos e incorporando abordagens diversificadas. Esse processo fortalece a postura investigativa, discutida no início desse texto, e abre espaço para o desenvolvimento de ações a partir das quais os professores possam compreender os lugares ocupados por seus estudantes e estes, por sua vez, possam afirmar seus conhecimentos.

As ações curricularizadas no curso de Licenciatura em Matemática também visam aproximar os estudantes da realidade das escolas. Durante o desenvolvimento de projetos de extensão, os licenciandos são incentivados a trabalhar diretamente com as escolas da comunidade, mobilizando os conhecimentos produzidos no curso em contextos reais de ensino.

Essas ações também têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos licenciandos, como o planejamento de aulas, a utilização de recursos didáticos e a gestão de sala de aula. Os projetos extensionistas e os materiais didáticos criados durante o curso são oportunidades para que os estudantes desenvolvam competências que serão importantes em sua futura prática docente. O envolvimento com diferentes abordagens pedagógicas amplia a visão dos futuros professores sobre as diversas possibilidades de ensino e de aprendizagem da matemática.

Extensão não curricularizada

Durante o segundo semestre de 2023, a turma do Prilei - Matemática da UFMS dedicou-se a discutir gestão, avaliação e políticas públicas na atuação de professores dessa área. O direcionamento dado a esse trabalho foi o de explorar a experiência que estudantes do Prilei possuem quanto ao espaço escolar, de forma que pudéssemos discutir e compreender as reverberações das temáticas nas instituições de ensino em que os/as estudantes já atuam.

Atuando como docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, secretária escolar, membro de equipe de limpeza/portaria/monitoria/cozinha escolar, os/as estudantes do Prilei trazem à UFMS suas experiências sobre a aplicação local de políticas públicas municipais/estaduais/nacionais. Buscamos, assim, instituir um movimento de ensino e investigação que amparasse ações extensionistas na direção de outros professores de matemática em formação. Estudantes do Prilei produziram estudos/seminários/vídeos a partir de sua experiência no espaço escolar na direção de dialogar com outros licenciandos da mesma área sobre o cruzamento da realidade com políticas públicas, discutindo processos de implantação/subversão de políticas públicas em escolas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

É importante sinalizar que um primeiro movimento de mapeamento de temáticas possíveis e desejáveis foi feito coletivamente e cada estudante, a partir de suas experiências e interesses, se envolveu mais com o desenvolvimento de um tema específico se associando, quando julgaram necessário, a outro/a(s) estudante(s). Os temas mapeados foram: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Base Nacional Comum Curricular (BNCC- Ensino Fundamental e Ensino Médio), Programa Universidade para Todos (Prouni) e Planos de Carreira Docente Municipal e Estadual.

Essas ações, que objetivaram articular conhecimentos teóricos e da experiência na direção de conhecer e dar a conhecer a realidade de espaços escolares a professores de Matemática em formação, foram primordiais na perspectiva de conhecer nossos estudantes para ir até eles e negociar possibilidades de deslocamento (Lins, 1999). Constituíram-se como ações na direção de afirmar a sala de aula como espaço de troca de experiências formativas, explorando as experiências de estudantes do Prilei em diferentes contextos escolares.

Este trabalho foi realizado a partir de debates em sala de aula para mapeamento e escolha das políticas públicas a serem exploradas. Na sequência, estudantes do Prilei-Matemática da UFMS, a partir da leitura de legislação pertinente, textos e discussão em sala de aula, produziram um seminário sobre a temática de sua responsabilidade, buscando trazer infor-

mações internas às instituições escolares em que atuam. Durante a apresentação do seminário de um/a estudante ou grupo, o restante dos/as estudantes era responsável por avaliar e contribuir com a indicação de material e/ou experiências em suas instituições, indicando complementações necessárias e atuando, junto ao/à apresentador/a, na construção coletiva de um roteiro para a produção de um vídeo.

Os estudantes participaram, então, de uma oficina sobre produção de vídeo ofertada pela professora Mestre Thainá do Nascimento, membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias Digitais, Mobilidade e Educação Matemática - TeDiMEM e aluna do curso de Doutorado em Educação Matemática do Instituto de Matemática da UFMS. A partir dessa oficina, iniciou-se a produção de vídeos curtos a serem divulgados junto a outros cursos de Licenciatura em Matemática de Mato Grosso do Sul.

Destacamos aqui o estudo realizado sobre o PNAE. Ao analisar os valores de repasse per capita do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), a primeira leitura realizada por alguns estudantes foi a de que este é ínfimo e que quase nada se conseguiria realizar a partir deste cenário.

Figura 4 - Tabela de repasses para alimentação escolar na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul



MODALIDADE	PER CAPITA (FNDE)	PER CAPITA (SED/MS)	PER CAPITA (TOTAL)
EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE INTEGRAL	R\$ 1,37	R\$ 2,18	R\$ 3,55
EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ ESCOLA INTEGRAL	R\$ 1,37	R\$ 2,28	R\$ 3,65
ENSINO FUNDAMENTAL , ENSINO MÉDIO E CURSO TÉCNICO PARCIAL	R\$ 0,50	R\$ 0,44	R\$ 0,94
EJA PARCIAL	R\$ 0,41	R\$ 0,48	R\$ 0,89
EJA SEMIPRESENCIAL	R\$ 0,08	R\$ 0,19	R\$ 0,27
INDÍGENA E QUILOMBOLA PARCIAL	R\$ 0,86	R\$ 0,46	R\$ 1,32
ENSINO FUNDAMENTAL , ENSINO MÉDIO E CURSO TÉCNICO INTEGRAL	R\$ 1,37	R\$ 2,83	R\$ 4,20
ENSINO MÉDIO INTEGRAL (PROGR. DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE EM INTEGRAL)	R\$ 2,56	R\$ 1,90	R\$ 4,46
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTRATURNO	R\$ 0,68	R\$ 0,27	R\$ 0,95
ESCOLAS RURAIS	R\$ 0,50	R\$ 0,74	R\$ 1,24

Valores atualizados em 17/08/23.

Fonte: Souza (2023)

É importante ressaltar que o FNDE calcula o repasse dos recursos financeiros com base no censo escolar do ano anterior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep) . Esse repasse, por sua vez, segundo a Lei n. 1194/2009, artigo 14, é feito de modo a destinar no mínimo 30% dos recursos repassados pelo FNDE à compra de alimentos da agricultura familiar, fortalecendo a região a que pertencem os estudantes.

Os/as licenciandos propuseram uma outra leitura ao difratar esses números da tabela acima com imagens e narrativas de experiências com a alimentação escolar nas unidades em que atuam. Foi possível, então, redirecionar as discussões: de uma crítica inicial ao considerar ínfimos os valores repassados por pessoa, passou-se a compreender o quanto é possível realizar mesmo com tão pouco, quando políticas são implementadas com seriedade, e o quanto ainda poderia ser feito para combater a fome e a insegurança alimentar no mundo.

Figura 5 - alimentos da cozinha de uma Escola Municipal em Campo Grande MS



Fonte: arquivo pessoal

Fotos dos alimentos oriundos da agricultura familiar, da cozinha e refeitório das escolas se articularam a narrativas de experiência sobre a alta qualidade da alimentação nas instituições públicas de ensino e sobre o impacto que isso tem no dia a dia de crianças que não possuem segurança alimentar em suas casas e comunidades.

Outro movimento pensado junto a esses estudantes foi a construção de espaços coletivos para debate em 2023 e 2024. Embora, inicialmente, este espaço tenha ficado restrito à turma, um dos encontros foi expandido a estudantes da Licenciatura em Matemática regular do Instituto de Matemática da UFMS, dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Matemática da mesma instituição e de alguns professores da rede pública de ensino.

Os três espaços criados junto à turma foram construídos de formas diferentes entre si. Um deles foi organizado a partir da construção de um roteiro coletivo para entrevista com o professor, Doutor em Educação em Ciências e Matemática e docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Jader Dalto. As questões foram enviadas a Jader, que produziu um vídeo em que discutia as condições, cuidados e trabalho na produção de atividades matemáticas para o Banco de Questões do Inep. Esse espaço foi importante não somente para a compreensão de possibilidades de atuação de professores de matemática para além da sala de aula, mas também para a produção de repertório para análise do que é considerado um bom enunciado de problema matemático e de como as respostas apresentadas como alternativas são fabricadas - o que envolve não somente a explicitação da resposta correta, como a construção de respostas distratores (respostas equivocadas, mas possíveis de serem construídas a partir do enunciado do problema proposto). Essa discussão orientou o trabalho da sala junto à análise de produções escritas de alunos do Ensino Básico, deslocando o foco da avaliação para além do mapeamento de erros, focando nas maneiras de lidar com os estudantes e na diferença que se constitui entre problema proposto e problema resolvido.

Essa discussão foi orientada pelos questionamentos de Claretto e Silva (2016, p. 932):

A diferença, no pensamento representativo, é assassinada na medida em que ela, a diferença, é tratada como erro ou falsa representação. Como escapar deste pensamento representativo e garantir à diferença um lugar na diferença em si? Como manter o pensar diferente como diferença e não como simples erro que merece ser sumariamente apagado? Como tratar o erro como intrínseco ao pensamento, como possibilidade do próprio pensar e não como algo externo que desvia o pensamento do seu caminho natural e verdadeiro? Que matemática, então, vai sendo operada ali, como caminho possível àquele pensamento? (Claretto e Silva, 2016, p. 932)

No segundo espaço, recebemos Pedro Novais, Mestre em Educação Matemática e professor da Rede Estadual de Educação, que participou de uma roda de conversa. Não houve, aqui, a produção de roteiro coletivo, mas intervenções individuais na discussão de sua experiência como diretor de escolas estaduais em Campo Grande, abordando enfrentamentos, responsabilidades, gestão, cobranças sobre docentes e seus limites frente à autonomia de professores.

Escolhemos, aqui, destacar como ponto principal da discussão coletiva que se estabeleceu os enfrentamentos internos a escolas do Ensino Básico quanto à articulação entre a BNCC e as cobranças vinculadas aos índices de avaliação externa, resultando em práticas de manutenção de notas mínimas (estimuladas em Conselhos de Classe e, muitas vezes, no Projeto Político Pedagógico da instituição) que “diminuem taxas de reprovação” na escola. O

debate em torno dessa manutenção (e da pressão que gira em torno dela) nos orientou na construção de um espaço de diálogo relatado a seguir.

Compreendendo a dinâmica que se estabelece internamente às instituições de ensino, percebe-se que, ao não darem conta de todos os indicativos das secretarias de educação quanto aos diferentes tipos de avaliação a ser aplicada a cada estudante (incluindo avaliações paralelas) e comunicados aos pais, os/as docentes acabam sendo pressionados a seguir a orientação da diretoria da escola, atribuindo notas a alunos que não tiveram aproveitamento mínimo na disciplina. Esse tema foi explorado na tese de Reis (2020) a partir de narrativas de professores que ensinam matemática na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. A discussão com o professor Pedro, bem como a tese de Reis debatem os usos que têm sido feitos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e é importante fazê-lo relembrando para que este foi criado em 2007. Propondo funcionar como um indicador de qualidade educacional da Educação Básica, o Ideb foi criado como um índice obtido a partir da taxa de aprovação e da média de desempenho em avaliação de larga escala (mapeada bianualmente).

A criação desse indicador foi influenciada pelas altas taxas de repetência dos estudantes na Educação Básica, do abandono escolar e dos resultados ruins obtidos pelos alunos em exames padronizados. Segundo informações do Inep,

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (Inep, s/d, p.1).

Analisar o contexto de produção e os objetivos de uma política pública em paralelo aos usos que dela se fazem, é um movimento fundamental para se pensar a educação pública no país.

Um outro movimento se organizou com a presença do mestrando em Educação Matemática (UFMS), Gleisson Santos de Oliveira, discutindo sua atuação como professor de Matemática na Rede Municipal de Ensino e suas articulações com sua formação na Licenciatura em Matemática e com as discussões durante seu mestrado, em especial no Grupo de Pesquisa História da Educação Matemática - Hemep. Foram compartilhadas experiências de sala de aula e relações entre as aulas de Estágio e Prática de Ensino na Licenciatura em Matemática na construção de um repertório de ações para a atuação na docência.

Na direção de compreender as linhas de força que atravessam a prática profissional de um/a professor/a de matemática, foram mobilizadas questões de raça, classe e gênero e suas marcas em livros didáticos de Matemática, ressaltando sua construção discursiva nas aulas dessa Ciência usualmente tomada como neutra, apolítica e universal. A partir dessas discussões, foi organizada junto à turma do Prilei uma roda de conversa ampliada, envolvendo estudantes da Licenciatura em Matemática regular e dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Matemática, ambos do Inma/UFMS. Essa roda foi movimentada pelo convidado, o professor mestre Everton dos Santos de Santana (doutorando em Educação e funcionário da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande) para debate coletivo acerca do tema “Banca de autoidentificação, raça e racismo na educação”.

Em conjunto, esses movimentos tem como objetivo tencionar as discussões em torno das práticas de professores de matemática, compreendendo a escola como espaço político atravessado por inúmeras linhas de força que, para serem mais bem compreendidas, precisam associar ao estudo de políticas públicas e artigos científicos às narrativas de sujeitos que implementam e lidam com as consequências diárias de projetos educacionais.

Considerações finais

A turma Prilei-Matemática-UFMS estuda, no momento, a melhor forma de divulgação dos vídeos produzidos, analisando uma plataforma para sua divulgação. Considera-se que esse projeto traz a oportunidade de futuros professores que não possuem uma vivência profissional escolar compreenderem como se aplica internamente as políticas públicas estudadas.

O desenvolvimento desse projeto constitui-se, ainda, como um movimento importante de fazer ressoar as experiências singulares de estudantes do Prilei, afirmando-se como uma prática potente dentro desta proposta de formação. Destaca-se, ainda, a importância de integrar perspectivas e conhecimento distintos, de modo a enriquecer o processo educacional e promover uma aprendizagem inclusiva e contextualizada.

Nesse contexto, entendemos que, ao invés de uma prática isolada, o ato de produzir conhecimento passa a ser um esforço conjunto que considera a diversidade de experiências e competências dos envolvidos – alunos, professores, gestores e demais profissionais da educação.

Dessa forma, o ambiente de ensino se mostra como um espaço de trocas, favorecendo a produção de compreensões compartilhadas e relevantes para a realidade educacional, evidenciando uma postura de pesquisar/aprender/produzir “com” diversos atores do cenário educacional.

Entendemos que a atuação de profissionais no curso de Licenciatura em Matemática do Prilei com formação na área de Educação Matemática favoreceu as articulações discutidas neste capítulo, envolvendo de modo sistemático disciplinas de estágios e práticas, o que, por sua vez, abriu espaço para o estabelecimento de parcerias entre docentes atuando em diferentes disciplinas do curso.

Reafirmamos a intenção de buscar uma postura educacional e investigativa na qual os/as estudantes tenham a oportunidade de justificar e afirmar seus conhecimentos e suas compreensões de mundo. Ao entender o conhecimento como um par ordenado, no qual enunciação e justificação são inseparáveis, buscamos enfatizar a importância de uma educação que abre espaço para compreendermos o lugar ocupado pelos/as estudantes e negociarmos deslocamentos a partir dessas enunciações e justificações. Percebemos que esses movimentos se dão com implicações didáticas e pedagógicas, mas também culturais e políticas.

Referências

CLARETO, Sônia Maria; SILVA, Aline Aparecida da. Quanto de inusitado guarda uma sala de aula de matemática? Aprendizagens e erro. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, 2016. Disponível em: <https://link.ufms.br/6NCav>. Acesso em: 1 nov. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. [S. l.: s. n.], [s.d.]. Disponível em: <https://link.ufms.br/qZ1jK>. Acesso em: 1 nov. 2024.

KISTEMANN JR., Marco Aurélio; SILVA, Guilherme Henrique Gomes. O professor de matemática e a investigação em sala de aula quadro a quadro. **Boletim GEPEM**, [S. l.], n. 60, 2012. Disponível em: <https://link.ufms.br/hkPMN>. Acesso em: 1 nov. 2024.

LINS, Romulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

REIS, Ana Carolina de Siqueira Ribas dos. **Morte e vida Severina: auto de natal em Educação Matemática**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em: <https://link.ufms.br/tZEROQ>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SOUZA, Adriana Rossato. O Programa Nacional de Alimentação Escolar na REE de MS: atuação do nutricionista. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, atualizado em: 17 ago. 2023.

Lista de autores

Alcione Maria dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/1281354876559187>

alcione.santos@ufms.br

Minibio: Docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc). Atuação na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira/Literatura e Ensino. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literatura e Educação (Gepele). Doutorado (2007) e Mestrado (2003) em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara). Graduação em Letras - habilitação em Língua Portuguesa e Língua Alemã - pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara).

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/9214149338046718>

alem-mar.goncalves@ufms.br

Minibio: Professor Associado no Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharel (2006), Mestre (2008) e Doutor (2012) em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com período de doutorado sanduíche na Rutgers University, Nova Jersey, EUA. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Física da Matéria Condensada, atuando principalmente nos seguintes temas: crescimento de nanoestruturas de óxidos semicondutores grafeno epitaxial e CVD, nano-dispositivos.

Alessandra Figueiredo Kraus Passos

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

<http://lattes.cnpq.br/0406823000442836>

passos.alessandra@unemat.br

Minibio: Doutora e Mestre pelo Conselho Superior do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso -Unemat. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2013). Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras e línguas indígenas. Pesquisadora nos grupos de pesquisa Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - Lalimu, do(a) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Grupo de Estudos Políticas de Ensino de Línguas no Centro-Oeste - Gepelco da Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat, Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Rondônia - Unir, Projeto de pesquisa Tradução/versão documental em Xavante: declaração universal univer-

sal dos direitos humanos pela Faculdade Intercultural Indígena/PPGL-Cáceres e no projeto de pesquisa Towards a Typology of Engagement: social cognition in grammar, the Kithählu case pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat em parceria com Stockholm University - Sweden. Atuando principalmente nos seguintes temas: Fonética e Fonologia da Libras (acento); Constituintes prosódicos da Libras (sinal fonológico, pé métrico e sílaba), variação do modo de articulação das unidades mínimas da Libras, aspectos fonéticos e fonológicos da língua indígena Kithählu, uma das línguas indígenas da família linguística Nambikwara.

Ana Beatriz Ramos da Silva

Estudante da Universidade Católica de Brasília

<http://lattes.cnpq.br/9634443914494826>

anabeatriz.ramos@a.ucb.br

Minibio: Possui ensino médio pelo Colégio Estadual da Polícia Militar de Águas Lindas de Goiás (2021). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Ana Maria de Lima

Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat

<https://lattes.cnpq.br/5906428546994179>

ana.lima@unemat.br

Minibio: Possui graduação em Administração pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2000), mestrado no Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos (2010) - linha de pesquisa: Organização do Trabalho e doutorado no Programa de Pós Graduação em Administração pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) - linha de pesquisa: Relações Interorganizacionais. Professora concursada na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), no curso de administração desde 2006. Experiência em pesquisa e extensão na temática organização do trabalho coletivo e práticas de trabalho. Com o credenciamento no programa de mestrado em rede Profnit no ano de 2022 está desenvolvendo leituras e aprendizagem em temas ligados a inovação, inovação social e políticas de inovação.

Anne Thallita Silva de Farias

Estudante da Universidade Católica de Brasília

<http://lattes.cnpq.br/0399823050975958>

anne.farias@a.ucb.br

Minibio: Possui graduação em Direito pela Universidade Católica de Brasília(2019). Atualmente é Analista do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público.

Antonio Pancrácio de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/4947670630701723>

antonio.souza@ufms.br

Minibio: Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1996), mestrado em Ciências Entomologia pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (1999) e doutorado em Ciências Entomologia pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (2004). Especialista em Vigilância e Cuidado em Saúde no Enfrentamento da Covid-19 e de outras doenças virais pela Fiocruz (2023). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência de pesquisa em biologia e controle de *Aedes aegypti*.

Aparecida Santana de Souza Chiari

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/3558904305518600>

aparecida.chiari@ufms.br

Minibio: Mãe do Enzo, esteve em licença maternidade em 2017. Possui Bacharelado em Matemática pela Universidade de São Paulo (2007), Licenciatura em Matemática pela Universidade de São Paulo (2008), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2011) e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2015). Atualmente é docente Adjunta C4 do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e credenciada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da mesma instituição. Foi editora da Revista Perspectivas da Educação Matemática (Qualis A2 - Ensino), coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - Matemática/Inma/UFMS e membro da diretoria da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional Mato Grosso do Sul. É coordenadora do grupo de pesquisa TeDiMEM e membro do grupo de pesquisa GPIMEM (associada). É também membro do comitê de pareceristas das revistas Integrare, Perspectivas da Educação Matemática e Bolema, além de emitir pareceres ad hoc para outros periódicos.

Ariele Mazoti Crubelati Musialak

Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat

<http://lattes.cnpq.br/6900284589755824>

arielecrubelati@unemat.br

Minibio: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá-PR- UEM, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro, Mestre em Educação na linha de pesquisa História e Historiografia pela Universidade Estadual de Maringá-PR- UEM e Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos- Ufscar com período de Sanduíche na Uni-

versity of Malta, Malta. Atualmente, professora efetiva na Universidade do Estado do Mato Grosso - Unemat. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas, Educação, Trabalho e Democracia”.

Célia Regina de Carvalho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/4318017594720072>

celia.carvalho@ufms.br

Minibio: Doutora em Educação - Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP, com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela mesma instituição. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (Faed/UFMS). Docente do curso de Pedagogia, campus de Naviraí (CPNV/UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (Geppete).

Edna Pagliari Brun

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/5138117102822168>

edna.brun@ufms.br

Minibio: Professora adjunta dos Cursos de Letras, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Graduada em Letras (Licenciatura em Português e Espanhol) e Mestra em Estudos de Linguagens (Linguística e Semiótica: Produção de Sentido no Texto/Discurso) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Doutora em Estudos da Linguagem (Linguagem e Educação: Ensino/Aprendizagem e Formação do Professor de Língua Portuguesa e de outras Linguagens) pela Universidade Estadual de Londrina. Possui experiência na área de Ensino, com ênfase em Linguística, Língua Portuguesa, Prática de Ensino e Estágio de Língua Portuguesa. Formadora de professores, participou dos programas Pnaic e Pnem/UFMS-MEC e participa dos Programas Pibid e Pril/UFMS-MEC. Áreas de estudo e pesquisa: formação inicial e continuada de professores, gêneros textuais/discursivos, modelo didático e sequência didática de gêneros, atividade docente, gestos didáticos, macro preocupações docentes, linguagem e tecnologia, tecnologia na educação, educação on-line, ensino e aprendizagem híbridos, metodologias ativas, material didático.

Eliane Mattos Piranda

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/3181971343604581>

eliane.piranda@ufms.br

Minibio: Bacharel em Medicina Veterinária com Mestrado (2002) e Doutorado (2008) em Ciências pela UFRRJ; com Formação Pedagógica em Biologia (2014); Especialização em

Mídias na Educação (2019) pela UFMS. Membro da Comissão Científica em Ensino do Colégio Brasileiro de Parasitologia Veterinária. Tem experiência na área de Parasitologia e Doenças Parasitárias, com ênfase em agentes patogênicos transmitidos por artrópodes de importância médica e médica veterinária. Professora Associada do Instituto de Biociências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, busca integrar os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas na área de educação em saúde e na formação de professores.

Geiza Gimenes Saraiva

Universidade do Estado de Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/1202493378962453>

geiza.gimenes@unemat.br

Minibio: Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Mestra em Letras, na área de Estudos Linguísticos, com ênfase na teoria da Análise do Discurso, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista em Linguística do Texto, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduada em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso (Campus de Rondonópolis).

Isabelle Manoela Dantas Barros

Estudante da Universidade Católica de Brasília

<http://lattes.cnpq.br/2712876649175087>

isabelle.barros@a.ucb.br

Minibio: Possui Ensino Médio pelo Centro de Ensino Médio 05 de Taguatinga Norte (2021). Atualmente é Estagiário do Superior Tribunal de Justiça. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Jefferson Bruno Pereira Ribeiro

Universidade Católica de Brasília - UCB

<http://lattes.cnpq.br/9772047624720191>

jefferson.ribeiro@p.ucb.br

Minibio: Pós-doutor pela Universidade Estadual de São Paulo; Doutorado e Mestrado em Ciências Médicas (Universidade de Brasília); Especialista lato sensu em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD (Universidade Federal Fluminense, 2016), Psicopedagogia e Educação Especial (Universidade Cândido Mendes, 2017), Tecnologia e Educação (Universidade da Cidade de São Paulo, 2012); Farmacologia (Universidade Católica Dom Bosco, 2011), Clínica Médica e Cirúrgica de Pequenos Animais (Universidade Federal de Lavras, 2012), Oncologia (Instituto Brasileiro de Educação e Saúde, 2012), Epidemiologia (Universidade Federal do Goiás, 2013); Biotecnologia (Universidade Estadual de Maringá, 2014), Letramento Informacional (Universidade Federal do Goiás, 2018); Graduado em Peda-

gogia (Faculdade Brasília, 2010); Medicina Veterinária (Faculdade Integradas da Terra de Brasília, 2010), Educação Profissional (Instituto Federal de Brasília, 2017), História (Universidade Estadual do Goiás, em andamento). Pedagogo, Médico Veterinário, Professor, por formação. Consultor em processos acadêmicos, regulação da educação superior, organização didático-pedagógica e metodologias ativas no Geekerd Ensino Disruptivo. Analista de Gestão Educacional no Centro Universitário Projeção. Professor, tutor, projetista, conteudista e pesquisador de processos de ensino e aprendizagem mediados em Educação a Distância desde 2010. Pesquisador Capes/UNB. Editor/Avaliador de Revistas Científicas (Outras Palavras; Projeção e Docência; Projeção, Direito e Sociedade; e Tecnologias em Projeção). Participante ativo de grupos de pesquisa com temáticas relacionadas à educação, saúde e ciências agrárias e de trabalhos experimentais desenvolvidos no laboratório de dermatomicologia da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília.

Katiane Spessoto Martinez

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

<http://lattes.cnpq.br/1532374412291136>

spessoto.martinez@unemat.br

Minibio: Possui graduação em Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade de Coimbra(2012) e graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Mato Grosso(2013). Atualmente é Professora do Centro de Educação Infantil Maria Glória Lopes Carvalho.

Lucicleide Araújo de Sousa Alves

Universidade Católica de Brasília - UCB

<http://lattes.cnpq.br/8517011730145399>

lucyclyde@gmail.com

Minibio: Pós-Doutora em Educação (2021), com ênfase em Neurociência pela UCB. Doutora em Psicologia (2017) e Mestre em Educação (2010) pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Neurociência e Educação, Estimulação cognitiva por Neurofeedback e Modificabilidade Cognitiva (PEI), Mediadora do Programa de Enriquecimento Instrumental - PEI, Neuropsicopedagoga, Neuroterapeuta, Arteterapeuta Junguiana - pelo IJEP. Avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2022 - Educação Infantil). Expertise em Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa no CNPq: Diálogo - um processo pedagógico transversal pela UCB, com projeto recentemente aprovado pela FAP, intitulado Laboratório interdisciplinar de metodologias educacionais - Líber . Especialista em Administração Escolar - Universo (1995), Tecnologias em Educação - PUC-RJ (2007), Design Instrucional - Senac (2015) e Especialista em Educação a distância e Novas Tecnologias - Faiara (2016). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal (1993). Educadora na Secretaria de Estado de Educação(SEE/DF) desde 1989 e no Ensino Superior desde 2006.

Luzia Aparecida de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/8234381313016867>

luzia.souza@ufms.br

Minibio: Mãe do Francisco desde 2013. Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), mestrado e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. Realizou Pós-Doutorado na Escola de Educação na Universidade de Cape Town (África do Sul) de agosto de 2019 a julho de 2020. É coordenadora do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa e membro do Grupo de História Oral e Educação Matemática - GHO-EM. É professora associada do Instituto de Matemática e atua como docente no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UFMS, campus de Campo Grande. Trabalha com pesquisa em Educação Matemática, principalmente nos seguintes temas: História e Filosofia da Educação Matemática, Narrativas e História Oral.

Marcelo da Silveira Meirelles Pinheiro

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

<http://lattes.cnpq.br/6275543581038832>

msmpinheiro@unemat.br

Minibio: Possui graduação em Zootecnia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2000), Mestrado em Zootecnia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2002) e Doutorado pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos - FZEA (2018). Foi instrutor do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Cuiabá Sebrae-MT e representa a Unemat como Membro Gestor para Desenvolvimento da Apicultura no Estado de Mato Grosso pelo projeto Apis-MT (Apicultura Integrada e Sustentável) em parceria com o Sebrae-MT, também é professor Doutor da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Zootecnia, com ênfase na Nutrição Animal com Avaliação de Alimentos para Animais (milheto, suínos, produção animal) e Produção Animal (desempenho e qualidade de carcaça) atuando também em Apicultura (seleção pelo manejo higiênico e polinização) e Manejo de Fauna Silvestres.

Maria Ireneuda de Souza Nogueira

Universidade Católica de Brasília - UCB

<http://lattes.cnpq.br/6080320293941100>

maria.ireneuda@p.ucb.br

Minibio: Licenciatura em Pedagogia (UCB-1993); Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, Protagonismo e Propósito de Vida (UCB-2022); MBA-Gestão Instituições Educacionais (UCB-2008); Psicopedagogia (URFJ-2004); Didática do Ensino Superior (UCB-1994). Atualmente atua na Supervisão da Escola Parque da Natureza e Esportes da SEE/DF e Professora da Universidade Católica de Brasília, no Programa Institucional de Fomento e In-

dução da Inovação da Formação Continuada de Professores e Diretores de Escola (Pril), e no Núcleo de Formação Geral e Humanística na UC: Ciência, Pesquisa e Extensão.

Mariana Dias Rodrigues de Siqueira

Estudante da Universidade Católica de Brasília

<https://lattes.cnpq.br/5015567561346758>

mariana.siqueira@a.ucb.br

Minibio: Atualmente é estagiária - Colégio CEF 11 de Taguatinga, cursando 6º Semestre da Faculdade de Letras - Português.

Miriam Brum Arguelho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/5676194536375151>

miriam.arguelho@ufms.br

Minibio: Doutorado em Educação - UCDB, mestrado em Educação - Universidade do Minho, Pós-Graduação em *e-Learning* - Universidade de Coimbra, graduação em Pedagogia - UFMS. Atualmente, coordena o Curso de Pedagogia - Prilei. É colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente - Edutec, é representante institucional do GT EAD e Tecnologias Educacionais do Feems e integra a equipe de pesquisadores da assessoria Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec/MEC/UFMS).

Nathália Rodrigues Chaves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/4699512088834331>

nathalia.chaves@ufms.br

Minibio: Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021), no campus de Campo Grande. Faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestranda no curso de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Rafaela Nunes Marques Mól

Professora da Universidade Católica de Brasília

<http://lattes.cnpq.br/5235427542636464>

rafaela.marques@p.ucb.br

Minibio: É Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB) e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Possui graduação em Pedagogia e Letras

pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Pós-graduação lato sensu em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira - RJ. Atualmente é professora da Educação Básica (anos iniciais) na Secretaria de Estado e Educação do D.F e Professora de Graduação e Pós-graduação na Universidade Católica de Brasília - Católica EAD. Foi professora de Língua Portuguesa dos cursos de graduação do UniCEUB e já atuou em várias instituições de ensino superior do D.F. Tem vasta experiência na área de Educação, com atuação em todos os níveis (fundamental, médio e superior), inclusive em cursos EAD, como tutora, professora e produtora de material didático.

Rita de Cassia Beck de Oliveira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

<http://lattes.cnpq.br/5371667936549258>

rita.oliveira@unemat.br

Minibio: Doutoranda em Linguística pelo programa PPGL, Unemat, na cidade de Cáceres. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2023). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2023). Graduada em PEDAGOGIA pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2004). Atualmente é professora de educação superior da Universidade estadual de Mato Grosso e ensino fundamental pela Prefeitura Municipal de Conquista D'Oeste. Tem experiência na ministração de aulas em língua indígena Katitâuhlu (ensino médio), Língua Portuguesa ensino fundamental e ensino médio e ensino. Os temas de interesse de pesquisa são: Língua indígena, infância, educação escolar indígena, currículo e interculturalidade. Atualmente atuo no projeto de extensão Ciências da Natureza Viralizando no Ambiente Virtual, pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Rosana de Torres Quintanilha

Universidade Católica de Brasília - UCB

Estudante do curso de Letras - Português PRILEI

<http://lattes.cnpq.br/4623548816484926>

rosana.torreso7@hotmail.com

Minibio: Possui curso Técnico em Segurança do Trabalho pelo Instituto Técnico Educacional Madre Teresa (2012), graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília - UDF (2017), Pós Graduação - MBA em Gestão da Psicologia Organizacional pela Unyleia (2021), Licenciatura em Pedagogia, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes pela Faculdade Integrada de Araguatins (2021), Letras pela Universidade Católica de Brasília, no Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares - PRIL (cursando - início 2022 com previsão de conclusão em 2025), Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília - Programa Formação pedagógica - EAD (cursando - início em outubro de 2022, e previsão de conclusão em dezembro de 2023). Atualmente, faz parte do banco de reserva do Contrato Temporário de Professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Sandra dos Santos Cereali

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/5944916718718352>

sandra.cereali@ufms.br

Minibio: Possui graduação em Ciências Biológicas Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1998) e mestrado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Estadual de Londrina (2006). Atualmente é professora assistente do Instituto de Biociências (Inbio) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Infi/UFMS . Tem experiência na área de Genética, com ênfase em Citogenética Animal, atuando também na área de Ensino de Ciências, com produção de materiais reais e virtuais. Coordenou o Subprojeto Biologia/Inbio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Sandra Novais Sousa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://lattes.cnpq.br/2223071682147508>

sandra.novais@ufms.br

Minibio: Doutora em Educação, especialista em Alfabetização, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

Sérgio Beck de Oliveira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

<https://lattes.cnpq.br/1844103218554495>

sergio.oliveira@unemat.br

Minibio: Doutorando em Linguística pelo PPGL-Unemat - Cáceres/MT sob orientação da professora Valéria Faria Cardoso na Área de Estudo de Processos Linguísticos, na linha de pesquisa Estudo de Processos Descritivos, de Análise e de Documentação de Línguas Indígenas. Possui Mestrado em Linguística pelo PPGL-Unemat (2023) Cáceres/MT. É graduado em História pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2004). Especializado em Psicopedagogia, pela FAMA. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística da língua Katitãuhlu, família linguística Nambikwara. Assessora na capacitação de professores indígenas e não indígenas para o uso da língua, na escrita e na fala, nas escolas indígenas da etnia Nambikwara na Terra Indígena Sararé e Paukalirajausu no município de Conquista D'Oeste/MT.

Sheila da Silva Borges

Universidade Católica de Brasília – UCB

<http://lattes.cnpq.br/4561057599074831>

sheila.borges@p.ucb.br

Minibio: Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Brasília. Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília - DF. Especialista em Educação a Distância pelo IFNMG e em Gestão de Projetos pela Faculdade Anhanguera. Possui graduação em Ciências Sociais bacharelado e licenciatura pela Universidade Estadual de Montes Claros e Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. Atualmente trabalha como docente da disciplina Fundamentos da Educação nos cursos de licenciatura do PRIL - Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, TCC, Relação Princípios e Valores, Ciência, Comunicação e Sustentabilidade pela Universidade Católica de Brasília - UCB.

Ubirajara Martin Coelho

Universidade do Estado de Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/6263564031786368>

ubirajara@unemat.br

Minibio: Possui graduação em Ciência da Computação pelo Centro Universitário de Votuporanga (2000), especialização em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Londrina (2002), mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2010) e doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2020). Atualmente é professor doutor da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Banco de Dados, atuando principalmente nos seguintes temas: Data Mining, Text Mining e Ambientes de Aprendizagem.

Weverton Ortiz Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

<https://lattes.cnpq.br/7871092963313852>

weverton.fernandes@unemat.br

Minibio: Graduado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Concluiu mestrado (2014) e doutorado (2021) em Linguística pela mesma instituição. Professor contratado pela Unemat - Dead/UAB; pela Unemat - FAECS/Câmpus de Juara; e pela Seciteci-MT - EPT/Polo de Juara. Membro do CineClubCidadão no município de Juara, vinculado ao Instituto de Cinema e Arte (Inca) da Secel - MT. Coordenador local - Unemat/Câmpus de Juara - do projeto de ensino institucionalizado pela Unemat/Proeg; Programa de Formação de Células Cooperativas e Solidárias (Programa Focco). Coordenador do projeto de extensão - Institucionalizado na Unemat/Proec - “O teatro no espaço da universidade”. Integrante e pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Fronteiras: Histó-

ria, Educação, Trabalho, Patrimônio e Memória (CNPq); Intervenção multidimensional na Alfabetização e Letramento: itinerários Metodológicos da Prática Pedagógica - Imalim; e Políticas Públicas, Educação, Trabalho e Democracia. Atua, sobretudo, nos seguintes temas: Análise linguístico-discursiva; Produção de texto: formulação e circulação; Leitura: gestos de interpretação.



AGEAD

Agência de Educação
Digital e a Distância