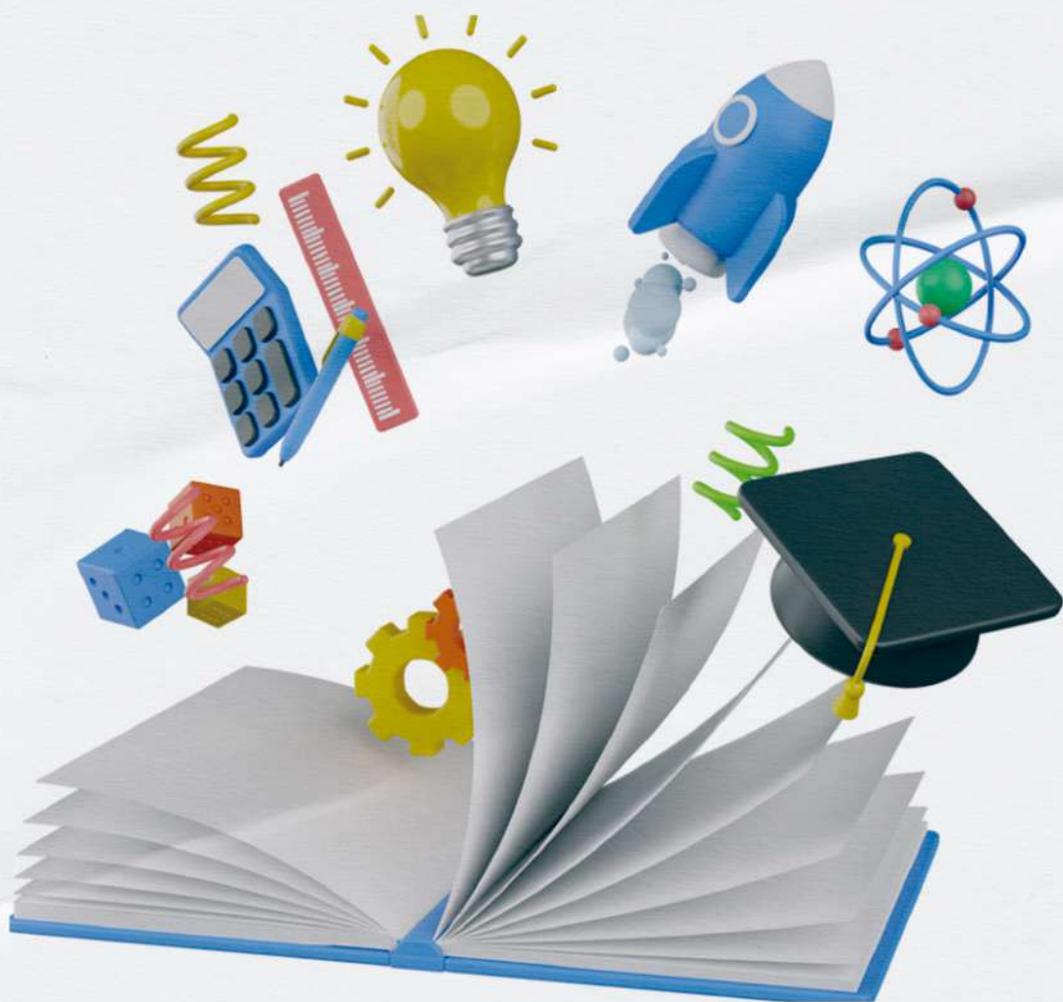


# Dicionário Ciência na Escola



**Jaime Farias Dresch**  
(Org.)

# Dicionário Ciência na Escola



**Pedro & João**  
editores

### **Realização**

Laboratório de Produção de Conteúdo e Inovação Educacional (Labin)

### **Financiamento**

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina  
(FAPESC) – Termo de Outorga 2021TR001305.

### **Comissão de seleção dos textos**

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch  
Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva  
Profa. Dra. Rosane Marcia Neumann

**Jaime Farias Dresch**  
**(Organizador)**

# **Dicionário**

# **Ciência na Escola**

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Jaime Farias Dresch [Org.]**

**Dicionário Ciência na escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 208p.  
16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1356-9 [Impresso]**

**978-65-265-1357-6 [Digital]**

1. Dicionários. 2. Divulgação científica. 3. Verbetes didáticos. 4. Educação Básica.  
I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Lourdes Kaminski

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## APRESENTAÇÃO

O *Dicionário Ciência na Escola* foi produzido no âmbito do projeto “Laboratório de Produção de Conteúdo e Inovação Educacional (Labin)”, desenvolvido na Universidade do Planalto Catarinense, com financiamento da FAPESC. O objetivo foi o de reunir verbetes didáticos sobre conceitos relacionados aos currículos escolares e às práticas docentes na Educação Básica e no Ensino Superior. Verbetes é um gênero textual relativamente curto e informativo que fornece uma definição ou uma explicação concisa sobre um determinado assunto, palavra, conceito ou pessoa. Geralmente encontrado em enciclopédias, dicionários e outras obras de referência, os verbetes são elaborados para fornecer uma visão geral rápida e precisa do tópico em questão. Eles são organizados de forma alfabética para facilitar a consulta. Verbetes didáticos são uma variação dos verbetes, no sentido de serem direcionados a uma aplicação educativa. Portanto, não significa uma conceituação demasiadamente simplificada, pelo contrário, nesta obra propomos uma exposição científica das questões tratadas. A dificuldade está, muitas vezes nos/as cientistas renunciarem ao hermetismo com que aprenderam a construir seus pedestais na academia.

Os 50 verbetes selecionados por meio do Edital UNIPLAC, nº 054/2024, foram produzidos por 43 pesquisadores/as de diferentes instituições, estados e áreas do conhecimento, com experiências educacionais e atuações profissionais diversas, o que atribui à obra caráter multidisciplinar. Também estão representadas no Dicionário diferentes perspectivas teóricas, ainda que prevaleçam concepções críticas ou pós-críticas sobre educação e currículo, desde as perspectivas mais ortodoxas do materialismo histórico dialético até as neomarxistas, pós-estruturalistas, decoloniais, feministas e *queer/cuir*. Além disso, os verbetes foram organizados em ordem alfabética, incluindo todos os textos, sem qualquer divisão ou classificação por área do conhecimento ou etapa da Educação Básica.

Desde o início, a intenção foi produzir uma obra que chegasse às mãos dos/as professores/as e que não fosse diretiva, mas que apresentasse um conjunto amplo de questões, tratados de variadas formas, para que os/as leitores/as pudessem seguir tão somente o fluxo do seu interesse ou desejo.

Compreendemos que um dos desafios e também uma das inovações deste Dicionário é reunir textos de pesquisadores/as, que foram pensados para serem lidos por professores/as no “chão da escola”. O desafio colocado aos/às autores/as foi o de divulgar suas pesquisas científicas, fazê-las chegar às salas de aula e produzir impactos na Educação Básica. A inovação, como a percebemos, não é mais do que desenvolver esta capacidade comunicativa nos sujeitos que pesquisam. Inovar, portanto, demanda a construção de situações formativas, nas quais o/a pesquisador/a se responsabiliza socialmente e se posiciona politicamente diante da sua produção científica, sem nunca a considerar neutra. Quando se assume a responsabilidade científica, a inovação não depende de sofisticadas tecnologias digitais, pois há uma comunicação entre universidade e escola, entre pesquisadores/as e professores/as, entre as pesquisas e as experiências de ensino e aprendizagem que se torna o objetivo maior dessa construção, sempre amparada nos princípios da democratização do conhecimento e no respeito à diversidade e às diferenças.

**Jaime Farias Dresch**  
Lages, agosto de 2024.

## SUMÁRIO

<b>ANTIGEOPOLÍTICA</b>	<b>13</b>
Ivaldo Gonçalves de Lima	
<b>AULA</b>	<b>17</b>
Luan do Carmo da Silva	
<b>BÁRBAROS</b>	<b>21</b>
Michel Goulart da Silva	
<b>BI/MULTI/PLURILINGUISMO</b>	<b>25</b>
Cyntia Bailer	
Mirela C. C. Ramacciotti	
<b>BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR</b>	<b>29</b>
Mayra Guterres Regis	
Vera Lucia Felicetti	
<b>BULLYING</b>	<b>31</b>
Letícia Camargo Macedo	
Mareli Eliane Graupe	
<b>CIÊNCIA DA MENTE, CÉREBRO E EDUCAÇÃO</b>	<b>35</b>
Eduardo Schiller	
<b>CLIL (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING)</b>	<b>39</b>
Helena Liboni Rebello	
Cyntia Bailer	
<b>COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA</b>	<b>43</b>
Roger de Abreu Silva	
Vera Lucia Felicetti	

<b>COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS</b>	<b>47</b>
Cláudia Regina Pinto Cynthia Bailer	
<b>COMUNIDADE DE PROFESSORES APRENDIZES</b>	<b>49</b>
Janaína Mota Fidelis	
<b>CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</b>	<b>51</b>
Janaína Mota Fidelis	
<b>CONSELHO DE PAIS E PROFESSORES (CPP)</b>	<b>53</b>
Jaqueline Correia da Silva Luciane Aparecida Perotoni Perdoná	
<b>CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA</b>	<b>57</b>
Jaqueline Correia da Silva Luciane Aparecida Perotoni Perdoná	
<b>CONSTRUCIONISMO</b>	<b>63</b>
Janara Verônica França Kuroki	
<b>CORPOS ABJETOS NA ESCOLA</b>	<b>67</b>
Jaime Farias Dresch	
<b>DISCIPLINAS INTERNACIONAIS</b>	<b>73</b>
Vera Lucia Felicetti	
<b>EDUCAÇÃO BILÍNGUE</b>	<b>75</b>
Célia de Fátima Rosa da Veiga	
<b>EDUCAÇÃO ESTÉTICA</b>	<b>79</b>
Flávia Diniz Roldão	
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA</b>	<b>83</b>
Teresinha Chaves De Souza Da Silva Lucia Ceccato de Lima	

<b>EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	<b>87</b>
Elizete de Lourdes Mattos Cynthia Bailer	
<b>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</b>	<b>91</b>
Janaína Mota Fidelis	
<b>EDUCAÇÃO MUSICAL</b>	<b>95</b>
Simone Chiomento Mareli Eliane Graupe	
<b>EGRESSO</b>	<b>99</b>
Aleixo Castigo Muamununga Vera Lucia Felicetti	
<b>EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO</b>	<b>103</b>
Noara Teófilo Klabunde	
<b>ESTRUTURAS ADITIVAS NA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS</b>	<b>107</b>
Gabriele Bonotto Silva	
<b>ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS NA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS</b>	<b>111</b>
Gabriele Bonotto Silva	
<b>EXPRESSIONISMO ALEMÃO</b>	<b>115</b>
Michel Goulart da Silva	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b>	<b>119</b>
Flávio Marcos Nespollo Naiara Gracia Tibola	
<b>FORMAÇÃO HUMANÍSTICA, FORMAÇÃO HUMANÍSTICA CRISTÃ, HUMANISMO E HUMANISTA</b>	<b>121</b>
Eliana de Freitas Soares	

<b>GÊNERO</b>	<b>125</b>
Luan do Carmo da Silva Paulo Gabriel Guimarães Silva	
<b>GOLPE DE ESTADO</b>	<b>129</b>
Michel Goulart da Silva	
<b>HISTÓRIA ORAL</b>	<b>133</b>
Lucas Barroso Rego	
<b>IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE</b>	<b>137</b>
Alessandra Fischborn	
<b>INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA</b>	<b>139</b>
Gilmara Hanemann Gorges Eduardo Schiller	
<b>INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>143</b>
Célia de Fátima Rosa da Veiga	
<b>INTERVALO</b>	<b>145</b>
José Janerson de Matos Moraes	
<b>LETRAMENTO DA PAISAGEM</b>	<b>147</b>
Ivaldo Gonçalves de Lima	
<b>LÍNGUA DE HERANÇA</b>	<b>151</b>
Hanelore Sandner Campregher Rafaela Silva	
<b>MASCULINIDADES</b>	<b>155</b>
Eduardo dos Santos Henrique	
<b>PLATAFORMIZAÇÃO</b>	<b>159</b>
Luan Tarlau Balieiro	
<b>POLÍTICAS MIGRATÓRIAS</b>	<b>163</b>
Luciane Aparecida Perotoni Perdoná Jaqueline Correia da Silva	

<b>PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM À LUZ DA CIÊNCIA DA MENTE, CÉREBRO E EDUCAÇÃO</b>	<b>167</b>
Elizete de Lourdes Mattos Cyntia Bailer	
<b>PROTAGONISMO</b>	<b>171</b>
Lisandra Stramosk Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo	
<b>SAÚDE DO PROFESSOR</b>	<b>175</b>
Lisandra Stramosk Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo	
<b>SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E OU SUSTENTABILIDADE(S)</b>	<b>179</b>
Gabriella Leite Burigo Lucia Ceccato de Lima	
<b>TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS</b>	<b>183</b>
Gabriele Bonotto Silva	
<b>TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA</b>	<b>185</b>
Rodrigo Alves dos Santos	
<b>TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>189</b>
Fabíola dos Santos Kucybala	
<b>VIOLÊNCIAS ESCOLARES</b>	<b>193</b>
Letícia Camargo Macedo Mareli Eliane Graupe	
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>197</b>



## ANTIGEOPOLÍTICA

Ivaldo Gonçalves de Lima

A palavra geopolítica é uma velha conhecida das ciências humanas e se refere à prática estratégica que relaciona espaço e poder, especialmente o poder dos Estados. Desde a sua origem, a geopolítica lembra sobremaneira a guerra. O termo foi criado pelo filósofo Leibniz, ainda no século XVII, e retomado no final do século XIX pelo jurista sueco Rudolf Kjellen. Em seguida, se afirmou um pensamento geopolítico clássico muito forte na primeira metade do século XX, sobretudo a partir da Alemanha, com os trabalhos do geógrafo-general Karl Haushofer, um discípulo, assim como Kjellen, da geografia política do geógrafo Friedrich Ratzel.

Contudo, no final do século passado, outros ventos sopraram na direção desse pensamento, fazendo com que a imaginação geopolítica passasse por uma renovação. De tal modo, aquela geopolítica clássica é revisitada e ganha novas ideias, dando origem a uma perspectiva que a libertou da análise exclusiva do Estado. Por conseguinte, surge uma geopolítica crítica interessada nas práticas estratégicas de distintos atores sociais em diferentes escalas geográficas, que não abordasse apenas o Estado e as suas forças de repressão, como os exércitos e as polícias.

Nesse sentido, as táticas de mobilização e movimentação populares características do ativismo político, tais como protesto público, passeata, boicote, ocupação, piquete, greve, paralisação, panfletagem, guerrilha, grandes manifestações de rua e os denominados novos movimentos sociais, começam a fazer parte da imaginação geopolítica crítica. E mais: essa variada movimentação da sociedade passa a ser considerada, em si mesma, uma atitude geopolítica que parte da base para o topo, ou seja, um movimento da sociedade de baixo para cima. Para tanto, inventa-se o termo antigeopolítica – uma geopolítica de baixo para cima (Lima, 2013).

Essa antigeopolítica traz consigo um elemento fundamental: a resistência contra as práticas do poder hegemônico, isto é, contra o poder exercido pelos grupos que detêm robustos recursos econômicos, políticos e/ou culturais e os utilizam na produção e manutenção de desigualdades e injustiças sociais. Assim, fica claro que a resistência constitui o núcleo duro da antigeopolítica.

Destarte, a antigeopolítica constitui uma luta por justiça social e territorial; um combate contra os tipos de opressão que afetam sobretudo as camadas sociais populares ou os grupos contra-hegemônicos. Assim, a antigeopolítica, de acordo com Paul Routledge (2003, p. 237), “pode assumir uma miríade de formas, desde os discursos oposicionistas de dissidentes intelectuais até estratégias e táticas dos movimentos sociais”. E segue o geógrafo definindo antigeopolítica: “As histórias de resistência podem ser caracterizadas como ‘geopolíticas de baixo para cima’ emanando de posições subalternas dentro da sociedade e que desafiam a hegemonia cultural, econômica, política e militar do Estado e de suas elites” (Routledge, 2003, p. 236).

Dentre os tipos de opressão, encontram-se: a) a exploração econômica dos trabalhadores assalariados; b) a dominação política conduzida pela burguesia; c) a subordinação cultural dos grupos subalternizados; d) a marginalização de grupos sociais vulneráveis e; e) a violência, seja ela física ou simbólica. O geógrafo político Ivaldo Lima sugere uma antigeopolítica dos corpos sensíveis, dos sujeitos afetados por algum tipo de opressão. O exemplo aplicado seria o movimento urbano dos entregadores em domicílio – os ciclotrabalhadores – que se organizam como categoria socioprofissional e protestam, com a presença de seus corpos nas ruas da cidade, contra a exploração do seu trabalho (Lima, 2023). Outro exemplo aplicado encontra-se no trabalho de Felipe Werminghoff, dedicado à problemática dos movimentos sociais brasileiros, no exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST. Segundo esse autor, “Os Sem-teto do MTST em Niterói [...] almejam o seu reconhecimento como sujeitos e a efetivação de direitos sociais, políticos e econômicos, [...] nos mostrando ser

possível e necessário apostar em uma antigeopolítica incumbida da problemática do *outro*” (Werminghoff, 2020, p. 152).

Por fim, concebida como uma abordagem eticamente situada, a antigeopolítica refere-se à presença do *Outro* na busca de espaços políticos que não se restrinjam apenas à guerra e à ordem imposta, mas que exijam legitimidade. A atitude antigeopolítica nos convida à reflexão sobre a emancipação e a dignidade humanas. A antigeopolítica vai ao encontro da justiça territorial; ela vai em busca da situação na qual, como resultado da luta de resistência, os espaços opressores são efetivamente eliminados, cedendo lugar aos territórios legítimos e justos. E essa situação de uma vida justa, emancipada, legítima e digna é o que se deseja de uma sociedade verdadeiramente democrática.

## Referências

LIMA, I. A Geografia e o Resgate da Antigeopolítica. **Revista Espaço Aberto**, UFRJ, Vol. 3, n. 2, 2013.

LIMA, I. Movimento social urbano e economia de plataforma: por uma antigeopolítica dos corpos sensíveis. *In*: Ferreira, A. *et al.* (org.) **Entre Urgências e Utopias: múltiplas escalas da ação**. Rio de Janeiro: Consequência, 2023.

ROUTLEDGE, P. Anti-geopolitics. *In*: Agnew, J. *et al.* (ed.). **A Companion to Political Geography**. Londres: Blackwell, 2003.

WERMINGHOFF, F. **Luta por Justiça Territorial em Niterói: a antigeopolítica do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal Fluminense. Niterói: POSGEO/UFF, 2020.



## AULA

Luan do Carmo da Silva

Em rápida consulta na *internet* acerca da acepção de “aula”, encontra-se as seguintes definições: “1. parte de um programa de ensino, [...] transmitida aos alunos por professor ou por meio de textos; lição; 2. exposição sobre determinada área de conhecimento, feita por professor e dirigida a um ou mais alunos, geralmente em estabelecimento de ensino” (*Oxford Languages*, 2024).

Nota-se que o processo investigado é caracterizado por um formato enrijecido em que o professor atua na condição de transmissor, narrador e expositor de conhecimentos, aos alunos cabe a função de receber e acumular o que foi comunicado para posteriormente reproduzir (Freire, 2012). Esse modelo, no entanto, suplanta formatos dialógicos e criativos de construção de conhecimentos, os quais se mostram inerentes ao contexto de realização de uma aula.

Assim como Freire, Libâneo (1992), também se opõe à concepção previamente exposta. De acordo com o autor a aula é um acontecimento em que são viabilizadas estratégias de criação, desenvolvimento e transformação do conhecimento. Nesse contexto, a centralidade da aula está na aprendizagem do estudante, a qual é caracterizada pela construção de significados àquilo que este sujeito tem contato direto ou indireto em seu cotidiano (Moretto, 2013).

Ainda que a sala de aula seja o *locus* privilegiado de realização das aprendizagens, porque tem essa função como precípua, entende-se que esse evento de sistematização do conhecimento pode (e deve) acontecer para além de um espaço previamente concebido. A interlocução entre professor e estudantes em prol da construção de conhecimentos é a premissa básica de constituição desse

momento. Assim, o local de realização dessa dinâmica pode ser o parque, o teatro, o museu, a praça, o pátio da escola etc.

O que não pode se fazer ausente nesta relação é a intencionalidade (o objetivo), previamente organizada pelo mediador do processo (o professor), o qual lançará mão de diferentes estratégias (metodologias), a fim de garantir que o estudante (sujeito da aprendizagem) possa ter contato sistematizado com um conjunto de conhecimentos historicamente construídos e cientificamente comprovados (os conteúdos), tendo como referencial as expectativas socioinstitucionais definidas formalmente para o processo de ensino-aprendizagem (normativos e leis educacionais).

A aula configura-se, portanto, em uma interação orientada, permanente e respeitosa entre os sujeitos educacionais, estando sempre aberta a novas possibilidades constitutivas. É importante, porém, para que se alcance os propósitos estabelecidos, que referenciais como a realidade material da escola e a experiência de vida do estudante sejam continuamente mobilizados e considerados no processo; que o professor tenha sua autonomia e autoria respeitados; e que os resultados alcançados sejam passíveis de avaliação qualitativa.

Ante ao apresentado, Andreis e Callai (2019, p. 81) assinalam que a aula é composta por “diferentes processos sempre abertos”, o que significa que a aula é sempre uma parte-fim “de um amplo e complexo processo de aprendizagem do estudante [...]. A aula nunca é um fim em si mesma” (Silva, 2022, p. 261). Por conseguinte, ainda que seja organizada em problematização, sistematização e síntese do conteúdo (Cavalcanti, 2019), isto é, tenha início e terminalidade específicos, a aula é construção coletiva e dialógica voltada para a humanização dos estudantes (Hooks, 2017).

Nesta construção todos participam de maneira metódica, crítica, criativa e propositiva, desempenhando funções específicas. A realização da aula pressupõe, por fim, a compreensão de fatos, fenômenos, construção de atitudes e valores, bem como desenvolvimento de destrezas e técnicas que poderão ser acionados

pelo sujeito de aprendizagem em diferentes contextos de sua vida dentro e fora da escola.

### **Para saber mais**

O Museu Virtual da Educação conta com acervo no qual é possível encontrar itens coletados desde 1924 acerca da educação no Brasil. Dentre os materiais disponíveis estão documentos escritos, transcrições de áudios de conferências, fotografias e outros. O acervo pode ser consultado gratuitamente on-line, mediante cadastro, por meio do site: <https://museudaeducacao.org.br/br/>.

### **Referências**

ANDREIS, A. M.; CALLAI, H. C. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. **Revista Ensino de Geografia**, v. 2, p. 80-101, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/243921> Acesso: 16 maio 2021.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Cipolla, Marcelo Brandão. São Paulo: WMF, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. (Série Formação do professor).

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2013.

OXFORD Languages. **Aula**. 2024. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso: 10 jun. 2024.

SILVA, L. do C. da. A aula de geografia: alguns escritos. **Revista Ensino de Geografia**, v. 5, n. 1, p. 255–274, 2022. DOI: 10.51359/2594-9616.2022.253546. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/253546>. Acesso: 15 jul. 2023.

# BÁRBAROS

Michel Goulart da Silva

Na Antiguidade, alguns povos, como os persas, foram chamados de *bárbaros*. O termo, passados milênios, acaba na atualidade sendo utilizado quase como sinônimo de *primitivo*, fazendo referência àquilo que consideramos “sem civilização”, “selvagem, grosseiro, rude, inculto” (Ferreira, 1995, p. 85). Refere-se, portanto, a sociedades consideradas culturalmente atrasadas e com pouco desenvolvimento tecnológico. Essa compreensão contemporânea e recente do termo bárbaro é utilizada em oposição à ideia de civilização. Deve-se destacar que “a ideia de civilização foi desenvolvida pelos pensadores franceses do século XVIII, em oposição ao conceito de ‘barbarismo’. A sociedade civilizada se diferencia da sociedade primitiva porque era estabelecida, urbana e alfabetizada” (Huntington, 1997, p. 45). Nesse sentido, não existe como utilizá-la com o mesmo significado daquele construído na Antiguidade.

O uso do termo bárbaro na Antiguidade está em grande medida associado à forma como os gregos percebiam os outros povos. Mas, ainda que os gregos eventualmente se considerassem superiores aos demais povos, não era em função do desenvolvimento tecnológico, de diferenças culturais ou de sistemas políticos que os gregos os chamavam de bárbaros. Para os gregos, o bárbaro era “todo aquele que não falasse o grego como língua-mãe” (Finley, 1988, p. 16). Para os gregos, que se reconheciam como um povo por meio da sua cultura, os bárbaros eram povos cuja língua lhes era ininteligível. Portanto, o termo bárbaro seria semelhante ao que atualmente chamamos de *estrangeiro*.

Os gregos tinham clareza de suas origens ou, mais precisamente, sabiam que povos bárbaros tinham contribuído com sua formação. Segundo o historiador grego Heródoto (1985, I, 58, p.

35), os gregos “sempre falaram a mesma língua desde a sua origem” e, demonstrando a ligação destes com os bárbaros, o autor afirma que eram “pouco numerosos quando se separam dos pêlasgos”, mas que “se multiplicaram a partir de um grupo inicialmente reduzido até chegar a uma multidão de povos, principalmente porque os pêlasgos e muitos outros povos bárbaros se uniram a eles”.

Outro historiador grego, Tucídides, também fez apontamentos acerca da relação entre gregos e bárbaros. Comentando a narrativa de Homero acerca da guerra de Tróia, afirma que o poeta não utiliza o termo bárbaro, pois quando ocorreu a guerra os gregos “ainda não se haviam agrupado distintamente a ponto de adquirir uma designação única em nítido contraste com aquela” (Tucídides, 1987, I, 3, p. 20). Tucídides compara os costumes e ações dos gregos antigos aos da Grécia helênica, mencionando os bárbaros de forma comparativa. Destaca, por exemplo, o costume grego de portar armas, como os bárbaros. Tucídides (1987, I, 6, p. 21) ressaltava que os atenienses “estavam entre os primeiros a desfazer-se de suas armas e, adotando um modo de vida mais ameno, mudar para uma existência mais refinada”. Tucídides chama a atenção para a prática da pirataria e para as mudanças nas vestimentas dos gregos, aspectos que assemelham os gregos antigos e os bárbaros, concluindo que “é possível demonstrar que os helenos antigos tinham muitos outros costumes semelhantes aos dos bárbaros atuais” (Tucídides, 1987, I, 6, p. 21).

Os gregos eventualmente mostravam ter uma visão fantástica dos povos bárbaros, mas entendiam que eram formados por “vários povos, alguns com enorme desenvolvimento tecnológico, como os egípcios e os persas, e com uma enorme diversidade cultural” (Silva, 2008, p. 9). Como bem mostraram Heródoto e Tucídides, os gregos sabiam reconhecer as diferenças entre os diversos povos bárbaros.

## Referências

- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário básico da língua portuguesa**. São Paulo/Rio de Janeiro: Folha de São Paulo/Nova Fronteira, 1995.
- FINLEY, M. **Os gregos antigos**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- HERODOTOS. **História**. Brasília: Ed. UnB, 1985.
- HUNTINGTON, S. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- SILVA, M. G da. Bárbaros antigos ou modernos? **História, Imagem e Narrativas**, nº. 6, p. 1-10, 2008.
- TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. 3ª ed. Brasília: Ed. UnB, 1987.



## BI/MULTI/PLURILINGUISMO

Cyntia Bailer  
Mirela C. C. Ramacciotti

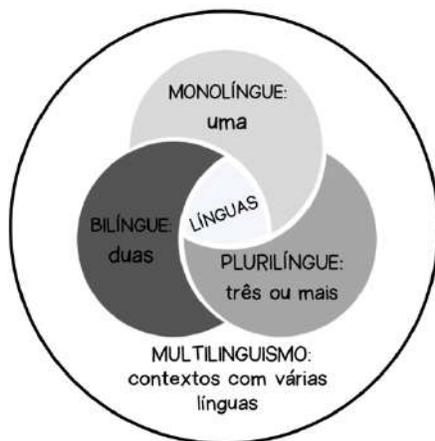
Por definição, **bilinguismo** se refere a duas línguas que uma pessoa utiliza em seu dia a dia, por exemplo (português brasileiro e inglês, xokleng e português brasileiro), enquanto **plurilinguismo** se refere a três (ou mais) línguas, por exemplo (português brasileiro, inglês e alemão). Quando falamos sobre contextos que utilizam várias línguas, o termo é **multilinguismo**. O Brasil, por exemplo, é um país multilíngue devido ao número de línguas presentes em seu Território. Eberhard, Simons e Fennig (2024) apontam que há 7164 línguas vivas no mundo, 202 delas no Brasil. Hammarström *et al.* (2022) indicam 273 línguas no Brasil, entre as línguas de prestígio, de herança e indígenas.

Apesar de termos uma grande diversidade de línguas, um número muito pequeno de línguas domina o cenário global, na qualidade de línguas oficiais e seu número de falantes (Crystal, 2010). Essas são as línguas ensinadas nas escolas, o que impacta na evolução do número de falantes usuários dessas línguas. Abordagens interculturais (Akkari; Radhouane, 2022) na educação se opõem a qualquer hierarquização das línguas e sugerem que todas devem ser incentivadas, na escola e em outros espaços sociais. Nesse contexto, podemos dizer que o mundo é multilíngue e as pessoas são bilíngues ou plurilíngues, já que ser monolíngue é a exceção, não a regra (Andrews, 2019).

Como explicado acima e apresentado na Figura 1, as fronteiras desses conceitos parecem claras. No entanto, há autores que consideram indivíduos bilíngues aqueles que usam duas ou mais línguas no seu dia a dia (Grosjean, 2012). E por esse motivo, muitos estudos que contemplam o bilinguismo também se referem ao pluri/multilinguismo. Ainda, o termo plurilinguismo é mais comum

na comunidade europeia, enquanto o termo multilinguismo é mais utilizado na comunidade norte-americana e anglófona, em geral (Crystal, 2010; Akkari; Radhouane, 2022). Enquanto na comunidade francófona multilinguismo se refere ao nível social, plurilinguismo se reporta ao nível individual.

**Figura 1:** Conceitos-chave



Fonte: Elaborado pelas autoras e publicado em Ramacciotti, Bailer, Hedlund e Mattiello (2024, p.170), com permissão dos autores.

Conforme a experiência linguística se expande, a pessoa não mantém as línguas separadas em compartimentos mentais distintos, mas as utiliza para a construção de uma competência linguística que se beneficia de todo o conhecimento e experiências da pessoa (Council of Europe, 2001). Assim, em comparação ao termo bilinguismo, os termos multilinguismo e plurilinguismo permitem uma interação mais abrangente entre as línguas, além de fomentar maior interatividade e dinamismo (Canagarajah, 2009). Aprender línguas é um processo dinâmico que ocorre ao longo da vida em contextos socioculturais, na interação com outras pessoas. Assim, as línguas pertencem aos seus falantes, e seus sentidos são negociados nos contextos. Somos usuários multifacetados das línguas, assumimos papéis de falantes, ouvintes e observadores (muitas

vezes simultaneamente), e sempre pertencemos a múltiplas e variadas comunidades linguísticas.

## Referências

ANDREWS, E. Cognitive Neuroscience and Multilingualism. *In*: SCHWIETER, J. W. **The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism**. John Wiley & Sons Ltd, 2019, p. 19-47.

AKKARI, A.; RADHOUANE, M. **Intercultural approaches to education: from theory to practice**. Cham, Suíça: Springer, 2022.

CANAGARAJAH, S. The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review*, v. 22, n. 1, p. 5-22, 2009.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

EBERHARD, D. M.; SIMONS G. F.; FENNIG C. D. **Ethnologue: Languages of the World**. 26 ed. Dallas, Texas: SIL International, Versão on-line. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and Reality**. Harvard University Press, 2012.

HAMMARSTRÖM, Harald *et al.* **Glottolog 5.0**. 2022. Disponível em: <https://glottolog.org/langdoc/status/browser?focus=ed&country=BR#2/15.8/157.4>. Acesso em: 19 jul. 2024.

RAMACCIOTTI, M.C.C; BAILER, C.; HEDLUND, A.; MATTIELO, R. Multilinguismo e Neurociência. *In*: RELVAS, M.; BAUM, S. **O cérebro que se comunica: diálogos entre a neurociência e as diversas ciências**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2024, p. 159-182.



## BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR

Mayra Guterres Regis  
Vera Lucia Felicetti

BICJ - Bolsista de Iniciação Científica Júnior são estudantes do Ensino Médio que têm bolsa no âmbito do Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A Resolução Normativa RN/025/2005 (CNPq, 2005) traz a finalidade do programa que é “despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e educação profissional da Rede Pública, mediante a participação em projetos de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado”. Tal resolução potencializa as novas experiências e conhecimentos nos processos de ensino e de aprendizagem. Os estudantes do Ensino Médio, a partir das instituições parceiras, podem participar do processo seletivo por meio de edital ou chamada pública. Esta modalidade de bolsa incentiva os estudantes a participarem mais de suas comunidades escolares, assim como a contribuir para as questões emergentes vivenciadas no cotidiano escolar. A partir de 2010, o CNPq desenvolveu o Programa Institucional de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC-EM), que oportunizou às Instituições e universidades oferecerem bolsas aos estudantes do Ensino Médio. O CNPq destaca, também, que dentre os critérios da bolsa está a participação dos bolsistas em eventos de Iniciação Científica na instituição parceira, ou seja, na Instituição de Educação Superior, contribuindo para a formação do bolsista. Os estudantes que estão inseridos são de responsabilidade das Instituições de Educação Superior – IESs –, assim como as cotas de bolsas de Iniciação Científica Júnior. Também, na infraestrutura adequada para as atividades do início ao fim da participação, orientações, encontros semanais, cuidado com a carga horária mínima para os alunos do

Ensino Médio e transporte para as atividades fora do espaço escolar, também são de responsabilidade da IES. Para o processo de aprendizagem na formação do estudante na Iniciação Científica, é essencial que durante esse período escolar ele tenha a compreensão do papel da pesquisa sem ter a necessidade de conhecimento prévio com tal pesquisa, mas ações que possam promover a educação científica desde a Educação Básica. Esta experiência proporciona aos estudantes a participação em atividades além do contexto escolar, e os motiva a contribuir com as questões da sua comunidade e não apenas com as questões designadas pelos professores e orientadores.

## **Referência**

BRASIL. CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. RN-025/2005. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em: [http://memoria.cnpq.br/bolsas\\_auxilios/normas/rev/rn2505.pdf](http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn2505.pdf). Acesso em: 15 dez. 2021.

## BULLYING

Letícia Camargo Macedo  
Mareli Eliane Graupe

Do inglês *bully*, “valentão”, o termo *bullying* não tem uma tradução literal para o português. Também chamado de *violência sistemática*, refere-se ao comportamento física ou moralmente agressivo, repetitivo e, portanto, sistemático e intencional contra uma vítima, ocorrendo na maioria das vezes nas escolas (Olweus, 1993). O *bullying* é caracterizado por ocorrer entre pares, sem o envolvimento de adultos, mas nunca sem o conhecimento dos próprios pares, os quais servem de espectadores para as agressões, gerando entre todos certa concordância sobre o que pensam do alvo, mesmo que nem todos cometam a agressão diretamente (Vinha; Tognetta, 2014).

O *bullying* envolve desequilíbrio de poder nas relações (Ristum, 2010), por um lado, a vítima sente-se impotente, amedrontada e humilhada; por outro, ações agressivas físicas (bater, empurrar, chutar, roubar), verbais (apelidos desrespeitosos, ofensas, xingamentos, fofocas, comentários maldosos, bilhetes, críticas estéticas,) ou psicológicas (humilhação, discriminação, chantagem, exclusão, intimidação, ameaça, extorsão) são direcionadas a ela.

Quando se dá por meio de mídias digitais, internet, fóruns, aplicativos, jogos, redes sociais, vídeos, e-mails, sites, chats, mensagens anônimas ou não, chama-se *cyberbullying*. Em tempos de intensa e contínua conectividade, curtidas e visibilização, a ocorrência de *cyberbullying* e de ataques isolados ou massivos em ambientes virtuais podem ser equivocadamente considerados como corriqueiros e menos significativos, deslegitimando o sentimento das vítimas (Ristum, 2010). Por isso, ressalta-se que o *bullying* e o *cyberbullying* também são juridicamente reconhecidos pelas Leis nº 13.185/2015 e nº 14.811/2024, respectivamente, sendo

que a segunda determina penas para ambas as formas, prevendo multa para casos de menor gravidade e reclusão para casos de maior gravidade, além de considerar crime hediondo quando o *cyberbullying* induz, instiga ou auxilia o cometimento de automutilação ou suicídio. Ademais, legalmente os sistemas de ensino também são responsáveis por prevenir e intervir em casos de *bullying* ou *cyberbullying*, de acordo com o Decreto Nº 12.006, de 24 de abril de 2024, que instituiu o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas.

Apesar da escola ser o espaço onde o *bullying* mais acontece, nem todas as violências escolares são *bullying*. Não as diferenciar, generalizando o termo em alusão a qualquer forma de violência ocorrida na escola, invisibiliza outras violências complexas como racismo, machismo, homofobia e capacitismo, e ainda banaliza sua ocorrência (Abramovay, 2012). Embora o termo *bullying* já tenha sido assimilado ao contexto educacional brasileiro e esteja presente no imaginário social como algo relacionado à experiência educativa juvenil, ele não é natural e não faz parte do desenvolvimento esperado da infância e da adolescência (Ristum; Ferreira, 2023).

Por fim, o *bullying* e o *cyberbullying* afetam todos os envolvidos (Ristum, 2010; Ristum; Ferreira, 2023; Costa, 2021; Lisboa, Braga; Ebert, 2009). Para quem sofre, as consequências são imediatas, como isolamento social, queda no rendimento escolar, abalos emocionais, reações psicossomáticas e até mesmo ideação suicida, além de efeitos a médio e longo prazo, como desenvolvimento de depressão, baixa autoestima, transtornos de ansiedade, fobias e outros danos psicológicos. Para quem o comente, são comuns prejuízos imediatos como queda no rendimento, problemas de comportamento, além de possíveis medidas disciplinares, e a médio e longo prazo pode gerar desvio no desenvolvimento moral e na compreensão de emoções, além de maior propensão à violência intrafamiliar ao envolvimento com drogas e criminalidade. Para quem testemunha ou assiste episódios de violência sistemática, há tensão, medo e insegurança, afetando o aprendizado e o bem-estar, pressão para participar das agressões ou presenciar o sofrimento das vítimas, gerando traumas

psicológicos, além da possibilidade de internalizar comportamentos agressivos e de normalizar a violência.

Assim, prever e combater o *bullying* e o *cyberbullying* é uma questão de relevância para a sociedade como um todo, reconhecendo e encaminhando casos devidamente, denunciando se necessário, ampliando o debate público, agindo em rede com sistemas de proteção de direitos e comunidade escolar, e promovendo a conscientização por uma cultura de não violência e de respeito mútuo.

## Referências

ABRAMOVAY, M. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 12.006 de 24 de abril de 2024**. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024a.

BRASIL. **Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.811 de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024b.

COSTA, J. S. S. **Bullying: como orientar, prevenir e enfrentar?:** guia para gestores e educadores escolares. Boa Vista: Instituto Federal de Roraima, 2021.

LISBOA, C.; BRAGA, L. de L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 59-71, jun. 2009.

RISTUM, M. Bullying escolar. *In*: ASSIS, S.G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (org.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p. 95-119.

RISTUM, M.; FERREIRA, T. R. de S. C. Bullying escolar e cyberbullying. *In*: ASSIS, S. G.; CONSTANTINI, P.; AVANCI, J. Q.; NJAINE, K. (ed.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023, p. 99-132.

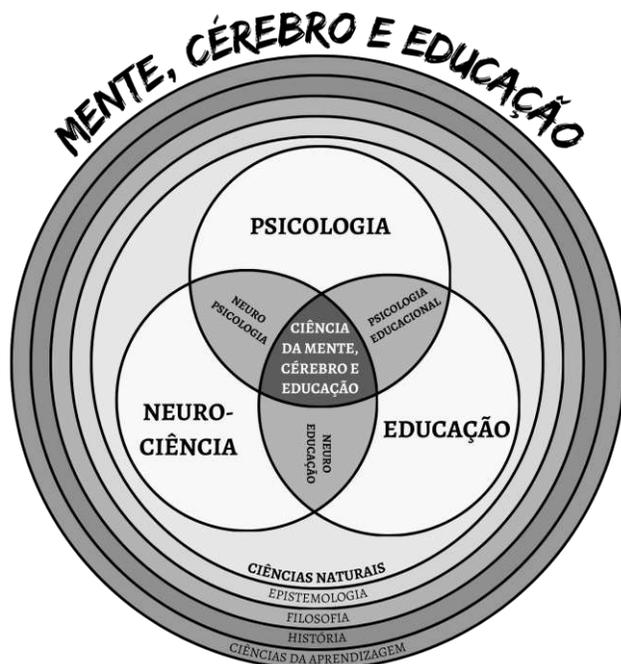
VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 323-331 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España, 2014.

# CIÊNCIA DA MENTE, CÉREBRO E EDUCAÇÃO

Eduardo Schiller

A **ciência da mente, cérebro e educação** é uma área transdisciplinar que busca integrar os estudos da neurociência, da psicologia cognitiva e das ciências da educação para compreender os processos cognitivos e neurobiológicos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Tal ciência tem o potencial de aliar o conhecimento de ‘o que’ se aprende com o ‘como’ se aprende, procurando estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática educacional, utilizando evidências científicas para informar e aprimorar as abordagens educacionais (Tokuhamas-Espinosa, 2014).

**Figura 1:** A transdisciplinaridade da ciência da mente, cérebro e educação



Fonte: Baseado em Tokuhamas-Espinosa (2011, p. 15).

A importância dessas interseções entre ciências é evidente nas discussões dentro da área da Educação, pois oferece uma compreensão mais profunda e baseada em evidências dos processos de aprender e de ensinar. Essa perspectiva permite o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais eficazes, personalizadas e inclusivas, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos, e destes dentro de suas construções plurais com seus pares, promovendo um ensino mais equitativo e eficiente.

Dessa maneira, a transdisciplinaridade se coloca como uma potência e não uma fraqueza na educação. Ela permite que conhecimentos de diferentes disciplinas se integrem de maneira colaborativa, proporcionando uma visão mais completa e multifacetada do processo educativo. Essa abordagem não fragmenta o conhecimento, mas o enriquece, oferecendo aos educadores uma gama mais ampla de ferramentas e estratégias para abordar os desafios educacionais. A colaboração entre neurocientistas, psicólogos e educadores, por exemplo, pode levar ao desenvolvimento de práticas inovadoras que melhoram a elaboração e construção dos conhecimentos, a motivação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Para um educador, ter conhecimentos básicos de como o cérebro aprende e de como a mente opera é fundamental. Entender os mecanismos neurobiológicos e cognitivos subjacentes à aprendizagem permite que os professores elaborem estratégias de ensino mais eficazes e ajustadas às capacidades e necessidades dos alunos. Esse conhecimento pode ajudar a identificar dificuldades de aprendizagem precocemente e a implementar intervenções adequadas, promovendo um ambiente de sala de aula mais inclusivo e propício ao desenvolvimento.

Os conhecimentos da neurociência são parte essencial para a educação, pois fornecem *insights* valiosos sobre como otimizar o processo de ensinar e de aprender. Sabemos, por exemplo, que o cérebro aprende melhor em contextos emocionais favoráveis e que a repetição e a prática são cruciais para a consolidação da memória. Compreender essas descobertas e os princípios da neurociência

pode ajudar os educadores a criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e a utilizar estratégias que maximizem o potencial de cada aluno.

Portanto, a ciência da mente, cérebro e educação não só enriquece a prática pedagógica com um embasamento científico robusto, como também promove uma educação mais justa, inclusiva e eficiente. Ela destaca a importância de uma abordagem transdisciplinar, mostrando que o conhecimento integrado é a chave para enfrentar os desafios complexos da educação moderna, e preparar os alunos para um futuro dinâmico e em constante evolução.

## Referências

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **The new science of teaching and learning**: Using the best mind. New York: Teachers College Press, 2010.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Mind, brain, and education science**: A comprehensive guide to the new brain-based teaching. New York: WW Norton & Company, 2011.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Making classrooms better**: 50 Practical applications of mind, brain, and education science. New York: WW Norton, 2014.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Bringing the neuroscience of learning to online teaching**: an educator's handbook. New York: Teachers College Press, 2021.



## CLIL (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING)

Helena Liboni Rebello  
Cyntia Bailer

CLIL é uma abordagem metodológica para o ensino de línguas adicionais, conjuntamente com conteúdos de outras áreas de conhecimento.

CLIL é um acrônimo inglês para *Content and Language Integrated Learning*, que pode ser traduzido para o português como “Aprendizagem Integrada de Língua e (outros) Conteúdos”, conforme proposto por Schnack *et al.* (2023). Segundo estes autores, tal tradução é a mais apropriada por levar em conta que a língua em si também é um conteúdo. O termo foi inicialmente cunhado por David Marsh em 1994, no contexto de discussões no Parlamento Europeu sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Desde então, a abordagem vem sendo melhor desenvolvida, contando com diversas publicações como livros, teses e artigos.

A CLIL pode ser utilizada como abordagem metodológica em ambientes de educação bi/multi/plurilíngue. Segundo esta abordagem, o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional e de um conteúdo de alguma outra área específica de conhecimento ocorrem de maneira conjunta. Assim, o foco deixa de ser a língua em si como objeto de instrução para ser o ensino de conteúdo por meio da língua (García; Otheguy, 2019).

A abordagem CLIL segue uma estrutura de 4 Cs: Comunicação, Conteúdo, Cognição e Cultura (Coyle; Hood; Marsh, 2010). Resumindo cada um dos conceitos, temos:

**Comunicação** - integrar o uso da língua adicional como ferramenta de aprendizagem tanto para o conteúdo quanto para a língua em si, sendo que esta língua adicional é vista como ferramenta para que haja diálogo e trocas efetivas entre pessoas;

**Conteúdo** - a aprendizagem de uma língua adicional integrada com a aprendizagem de outros conteúdos permite o desenvolvimento curricular e a resignificação de conteúdo pela lente do idioma;

**Cognição** - pensar sobre o conteúdo na língua adicional e ser capaz de usar a língua adicional para uma comunicação efetiva permite o desenvolvimento de Habilidades de Pensamento de Ordem Superior;

**Cultura** - compreender que a relação entre uma língua e sua cultura é complexa concebendo, além disso, o fato de o estudante ter uma bagagem cultural própria que deve ser levada em conta na aprendizagem da língua adicional. Interculturalidade é um conceito chave no CLIL.

Esses 4Cs se correlacionam, sendo que a Comunicação, o Conteúdo e a Cognição se integram mutuamente enquanto a Cultura permeia os três conceitos. É importante ressaltar que toda essa discussão faz sentido quando o ensino-aprendizagem se faz de forma contextualizada.

### **Para saber mais**

THE WHAT AND WHY OF CLIL. Disponível em: <https://youtu.be/CoJBbmfsChU?si=cHAKDcJDUqUMQwki/>

MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. **Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education**. Macmillan Education, 2008.

### **Referências**

COYLE, D.; HOOD, P; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. UK, Cambridge University Press, 2010.

GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. **International Journal Of Bilingual**

**Education And Bilingualism**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 17-35, 2 abr. 2019. Informa UK Limited. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>.

MARSH, D. **Content and Language Integrated Learning (CLIL)**. A Development Trajectory. Dissertação (Mestrado). Universidad de Córdoba, Argentina, 2013, 552 p.

SCHNACK, C. *et al.* Análise de práticas pedagógicas na aprendizagem integrada de língua e (outros) conteúdo(s) na educação bilíngue. **Entretextos**, [S.L.], v. 22, n. 4, p. 290-309, 26 abr. 2023. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n4espp290-309>.



## COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Roger de Abreu Silva  
Vera Lucia Felicetti

A Abordagem Ontossemiótica de Cognição e Instrução Matemática (AOS) e seu modelo teórico denominado conhecimentos e competências didático-matemáticas (CCDM) têm como um de seus elementos a macro-ferramenta teórico-metodológica para a “caracterização e desenvolvimento de competências essenciais para a prática profissional do professor de matemática” (Pino-Fan *et al.*, 2023, p. 1409). Essa macro-ferramenta propõe duas competências-chave do professor de matemática: a competência de análise e intervenção didática e a competência matemática. O conceito da primeira competência refere-se ao “desenhar, aplicar e avaliar sequências de aprendizagem, por meio de técnicas de análise didática e critérios de adequação, para estabelecer planejamento, implementação, avaliação, valoração e propostas de ciclos de melhoria” (Breda *et al.*, 2017, p. 1897). A competência matemática é gerada a partir da compreensão da necessidade da representatividade dos objetos matemáticos que estão sendo ensinados, isto é, trabalhando a pluralidade de significados (situações-problema, linguagens, procedimentos, argumentos, definições etc.); e dos processos matemáticos que intervêm na prática matemática, como por exemplo, os processos intra-matemáticos (envolvendo as cinco áreas de conhecimento matemático: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística) e extra-matemáticos (envolvendo a aplicação da matemática no contexto do cotidiano do aluno e conteúdos interdisciplinares).

Os Critérios de Adequação Didática (CADs) estabelecem objetivos que permitem ampliar as possibilidades do ensino e

aprendizagem de matemática, estabelecendo noções do que é considerado adequado no processo pedagógico (Silva *et al.*, 2023). Os CADs são definidos como: a) epistêmico, que avalia se a matemática ensinada é “boa matemática”, para compreendê-lo e validá-lo. Referem-se às proposições que os documentos buscam ao manter a qualidade do conteúdo matemático, apresentando-o de forma clara, precisa e sem erros; b) ecológico, que abrange os projetos locais, diretrizes curriculares, condições de entorno das escolas, bem como seu caráter social e profissional; c) cognitivo, refere-se à característica de desenvolver as habilidades cognitivas dos estudantes, considerando o ritmo de aprendizagem, metacognição e reflexão dos processos envolvidos para assim avaliar, antes de iniciar o processo de instrução, se o que se quer ensinar está a uma distância razoável daquilo que os alunos sabem, e, após o processo, se as aprendizagens adquiridas estão próximas daquilo que se pretendia ensinar; d) afetivo, desenvolvimento de habilidades emocionais, valores dos alunos a favor de um ambiente acolhedor no processo de ensino e aprendizagem; e) De meios, que irá verificar se os recursos materiais e temporais implicados nos documentos estão presentes no ambiente instrucional; f) interacional, que permite a reflexão para avaliar se as interações, que estão ocorrendo no processo de ensino e aprendizagem, estão resolvendo as dúvidas, dificuldades e sugestões apresentadas pelos estudantes.

## Referências

- BREDA, A.; PINO-FAN, L.; FONT, V. Meta didactic-mathematical knowledge of teachers: criteria for the refection and assessment on teaching practice. **Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education**, v. 13, n. 6, p. 1893-1918, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurásia.2017.01207a>.
- PINO-FAN, L. R.; CASTRO, W. F.; FONT, V. A macro tool to characterize and develop key competencies for the mathematics

teacher' practice. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 21, p. 1407-1432, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10301-6/>.

SILVA, R. de A.; FELICETTI, V. L.; BACKES, L.; BREDAS, A. Enfoque Ontosemiótico de la Cognición y la Instrucción Matemática: formación continua en producciones de maestría y doctorado en Brasil (2016-2020). **Paradigma**, Maracay, v. 44, n. 4, p. 269-292, 2023. DOI: [10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p269-292.id1402/](https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p269-292.id1402/).



## COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Cláudia Regina Pinto  
Cyntia Bailer

As competências socioemocionais são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem as pessoas relacionar-se consigo mesmas e com os demais de maneira saudável, navegando num mundo social interconectado como indivíduos autônomos, responsáveis e motivados. Elas se desenvolvem de forma progressiva desde os primeiros anos de vida. A sua validade e importância relacionam-se com o contexto social e cultural. Envolvem processos cognitivos e emocionais, interpessoais e sociais (Unesco, 2021).

Não é de forma espontânea que se aprende a lidar com as próprias emoções. As estruturas cerebrais envolvidas com a regulação emocional finalizam o seu desenvolvimento ao término da adolescência. Assim compreende-se que tanto as crianças quanto os adolescentes precisam de acompanhamento, de apoio, para aprender a lidar com as suas emoções (Amaral; Guerra, 2020).

O apoio de que se fala perpassa o campo das experiências, inclusive a consciência do que se viveu como experiência. Por esse motivo é tão importante tornar em palavras aquilo que se vive, através do diálogo. Conversar sobre o que viveu é necessário para entender se aquilo que se conclui da experiência é ou não pertinente, adequado ou inadequado para sua vida, para a sua cultura. Se fere ou não os valores éticos, morais, sociais. É esse direcionamento necessário que precisa acontecer através do diálogo quando as situações aparecem ou quando se provoca determinada situação para uma determinada experiência ser vivida (através de uma atividade direcionada, por exemplo). As competências socioemocionais acontecem e se constituem como tais porque perpassam a consciência a partir da reflexão.

Salientamos que considerar as emoções no contexto escolar favorece o aprendizado. Emoção e cognição interagem continuamente e são inseparáveis (Amaral; Guerra, 2020). São as emoções que nos fazem criar vínculos, memórias, elaborar pensamentos complexos, tomar decisões, fazer escolhas e gerenciar as escolhas feitas. É a partir dessas reflexões que compreendemos a necessidade de viver um paradigma educacional que reconheça que a escola é o lugar por excelência onde as pessoas possam ser inteiras, onde aprender não se refere apenas a questões cognitivas, mas, que envolvem, sobretudo, questões emocionais. E que essa compreensão permita ser o que se é, mas, também flexível de tal modo que possa tornar-se continuamente competente.

## Referências

AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2020. Disponível em: [https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer\\_public/22/e7/22e7b00d-9ff1-474a-bb53-fc8066864cca/neurociencia\\_e\\_educacao\\_pdf\\_interativo.pdf](https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/22/e7/22e7b00d-9ff1-474a-bb53-fc8066864cca/neurociencia_e_educacao_pdf_interativo.pdf). Acesso em: 4 out. 2023.

UNESCO. Francia y la Oficina Regional de Educacion para America Latina y el Caribe. **Habilidades Socioemocionales**. Análisis de contexto y estado de arte de la medición de habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Chile, 2019. Disponível em: <https://es.unesco.org/sites/default/files/presentacion-llece-hse-carlos-henriquez.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

## COMUNIDADE DE PROFESSORES APRENDIZES

Janaína Mota Fidelis

Uma Comunidade de Professores Aprendizes, de acordo com Shulman; Shulman (2004), é uma proposta diferenciada para a formação de professores, pautada na teoria de Brown e Campione (1992), para promover comunidades de aprendizagem. Para Shulman; Shulman (2004), um professor competente pertence a uma comunidade profissional, de maneira que, busca nesse meio, se preparar e se capacitar para ensinar e aprender com suas experiências práticas e de seus pares.

Nesse sentido, uma Comunidade de Professores Aprendizes é pautada em seis eixos norteadores: a) a visão e a preparação do professor; b) a motivação e disposição para ensinar e aprender; c) a prática como forma de capacitação; d) a compreensão de conceitos a serem ensinados; e) a reflexão sobre as experiências compartilhadas na comunidade e; f) a comunidade profissional como um meio de trocas e compartilhamentos.

Tais eixos se entrelaçam nos processos de formação docente, articulando teoria e prática. Assim, em uma Comunidade de Professores Aprendizes, as formações são pensadas e estruturadas para seguir uma visão pedagógica referente a uma comunidade de aprendizagem específica, correspondente à realidade dos professores. Essa proposta visa motivar a comunidade a colocar em prática as reflexões e propostas pedagógicas desenvolvidas pelo próprio grupo de professores, pautados em conhecimentos teóricos e experiências práticas. Dessa maneira, os profissionais constituintes desse grupo tendem a compreender os conceitos e princípios atinentes a essa proposta de formação, ensino e aprendizagem, engajando-se em práticas pedagógicas e organizacionais fomentadas pelo grupo.

Para possibilitar uma prática de formação de professores pautada no conceito de Comunidade de Professores Aprendizes, Shulman; Shulman (2004) sugerem utilizar estudos de caso, situações reais de sala de aula para refletir sobre experiências pedagógicas. Nessa proposta, um dos professores participantes compartilha com o grupo um caso específico que vivenciou ou vivencia em sua turma para ser analisado, articulando teoria e prática, para desenvolver uma proposta pedagógica baseada na análise crítica da comunidade de aprendizagem. Shulman; Shulman (2004) defendem que esse tipo de análise em uma Comunidade de Professores Aprendizes demanda ação docente cuidadosa, reflexiva e deliberada, na medida em que é uma prática planejada com mais cuidado, em um processo autoconsciente e crítico da comunidade profissional, a qual o docente pertence. Por fim, o ensino competente desenvolvido em uma Comunidade de Professores Aprendizes, envolve diferentes atributos ao professor participantes, sendo eles: a capacidade cognitiva para discernir, entender e analisar os casos e as propostas pedagógicas; a disposição para ter visão, acreditar e respeitar as diferentes posições que os diversos componentes do grupo podem trazer; a motivação para querer mudar e persistir; a capacidade prática, para agir, coordenar, articular e iniciar em sua sala de aula o que foi discutido e planejado na comunidade e; a capacidade reflexiva, para avaliar, rever, autocriticar-se e aprender com a experiência (Shulman; Shulman, 2004).

## Referências

- BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C. **Fostering a community of learners**: a proposal submitted to the Andrew W. Mellon Foundation. Berkeley: Universidade da Califórnia, 1992.
- SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257 - 271, 2004. Doi: 10.1080/0022027032000148298/.

## CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Janaína Mota Fidelis

O conhecimento pedagógico de conteúdo está na base do conhecimento do professor, entre outros conhecimentos elencados por Shulman (1987). De acordo com Shulman (1987), essa categoria do conhecimento docente é de extrema relevância para o fazer pedagógico, pois é através dele que o professor terá condições de identificar as formas mais úteis para representar as ideias acerca do assunto a ser trabalhado em sala de aula. É por meio dessa habilidade que será possível identificar analogias, exemplos e demonstrações que melhor alcancem o entendimento dos estudantes sobre o assunto em questão (Shulman, 1986). O conhecimento pedagógico de conteúdo proporciona a noção de quais meios tornam mais fáceis ou mais difíceis as aprendizagens dos tópicos estudados (Shulman, 1986).

Em se tratando de conhecimento pedagógico de conteúdo para a educação matemática Ball, Thames e Phelps (2008) podem indicar caminhos para esta reflexão. Esses pesquisadores trouxeram a teoria de Shulman para explorar as habilidades docentes necessárias para conduzir a Educação Matemática. Há um ponto importante para começar esse diálogo no campo da Educação Matemática que diz respeito ao “conhecimento sobre matemática” em contraste ao “conhecimento de matemática”, trazendo assim a natureza do conhecimento nesta disciplina, mostrando no conhecimento “sobre”, de onde vem, como muda e como a verdade é estabelecida ao longo dos anos nas descobertas matemáticas, ao passo que o conhecimento “de” está vinculado ao conceito matemático em si (Ball, 1990; Ball; Thames; Phelps, 2008).

Seguindo a trilha para descortinar os diferentes saberes que envolvem o conhecimento do professor para a Educação

Matemática, é possível observar que além de conhecer o conceito e os procedimentos do conteúdo a ser ensinado, é necessário um saber específico o qual trate a matemática de forma integral, apoiando as ideias e dúvidas dos estudantes e compreendendo o trabalho matemático como um esforço com viés tanto coletivo quanto individual (Ball; Thames; Phelps, 2008).

Evoluindo então, no conhecimento pedagógico de conteúdo, Ball e colaboradores (2002; 2008) corroboraram em suas pesquisas a existência das bases do conhecimento matemático para o ensino. E esse conhecimento é multidimensional, pois além do conhecimento conceitual matemático, necessário para a vida cotidiana e em maior complexidade para profissões que o exigem, o conhecimento matemático para o ensino envolve habilidades detalhadas com relação à matemática, as quais são desnecessárias para a matemática cotidiana, mas fundamentais para o trabalho em sala de aula (Ball; Thames; Phelps, 2008).

## Referências

BALL, D. L. The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. **Elementary School Journal**, v. 90, n. 4, p. 449-466, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1086/461626/>.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487108324554/>.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411/>.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, Califórnia, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022057413193003/>.

## CONSELHO DE PAIS E PROFESSORES (CPP)

Jaqueline Correia da Silva  
Luciane Aparecida Perotoni Perdoná

A escola, na sua organização, conta com o Conselho de Pais e Professores, o CPP. Mas, o que é um CPP? O CPP, conforme as orientações do Ministério da Educação, é uma organização civil, constituída por mães, pais/responsáveis, representantes de alunos/as, professores/as, funcionários/as, membros da comunidade e diretores/as de escola, como um espaço de participação e gestão democrática das escolas públicas. O CPP tem funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, com o propósito de zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Portanto, o CPP é um espaço de participação democrática da comunidade escolar no cotidiano da escola.

No Brasil, o surgimento do CPP remete ao Movimento os Pioneiros da Educação Nova (1932). Os visionários do Movimento apontavam a necessidade de uma educação pública e de qualidade para todos. O primeiro Conselho Escolar foi criado em 1931, em São Paulo, pelo educador Manuel Bergström Lourenço Filho, então Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, sob a denominação de Associação Pais e Mestres (APMs), e seu primeiro regimento foi aprovado em 1934.

Na sua trajetória histórica, o CPP assumiu diferentes nuances, nos moldes da política da época. Com a Constituição Cidadã de 1988, houve uma reestruturação do Conselho Escolar, assumindo o caráter em vigor. O CPP, em diferentes épocas e estados da federação, consta com a denominação de Conselho de Pais e Mestres (CPM), Associação de Pais e Mestres (ACPM), dentre outras.

Paulo Freire (1991), enquanto Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo (1989-1991) apontou a importância de

convocar as famílias para dentro da escola, como um meio para a redemocratização do ensino e a construção de uma escola democrática. Para Freire, a escola é um espaço político, do qual a comunidade deve fazer parte e estar ciente do que se passa nela, bem como deve ser um espaço de organização popular e um centro de cultura, não para modificar, mas para explaná-la e aprofundá-la. Na mesma perspectiva, Carlos Rodrigues Brandão (2006) chama atenção que o mito da educação para todos e o acesso à escola, por si só, não garantem a democratização do saber: *o quê e como* devemos aprender é editado pelo sistema dominante, logo, o conhecimento é manipulando socialmente. Por isso, há a necessidade da participação popular na tomada de decisões e na ocupação dos espaços públicos, como o espaço escolar.

No estado de Santa Catarina, utiliza-se a nomenclatura Conselho de Pais e Professores (CPP), e sua formação nas escolas públicas da rede municipal e estadual é fundamental, como parte funcional da estrutura escolar. Por exemplo, no município de Lages, situado na Serra Catarinense, há 32 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB), cada qual com seu CPP, que atua como instância formal e jurídica junto a instituição escolar na recepção e gerência de recursos financeiros de órgãos federais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Educação Conectada. Essas duas verbas federais, em particular, exigem o aval formal do CPP da escola para definir sua aplicação. Além disso, o CPP é um órgão fiscal, que acompanha a prestação de contas realizada pelo diretor escolar. No cotidiano da escola, o CPP participa ativamente e permeia, direta ou indiretamente, toda esfera escolar: festas escolares, aplicação de recursos, currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP), escolha democrática de seus representantes e participação ativa na comunidade escolar.

Relativo à estrutura do CPP, as instituições de ensino públicas de Lages adotam a seguinte divisão: Presidente; Vice-presidente; Primeiro secretário; Segundo secretário; Primeiro tesoureiro e Segundo tesoureiro. Para se candidatar a um cargo no Conselho, exige-se o vínculo com a comunidade escolar, isto é, ser familiar ou

responsável de estudante matriculado, ou integrar o quadro de funcionários da escola. Na atual configuração, o cargo de presidente é exercido pelo membro da sociedade civil – até a Constituição de 1988 e a regulamentação posterior, esse cargo era reservado ao diretor da escola, bem como havia proporcionalidade de vagas entre comunidade escolar e educadores.

Portanto, o CPP é um espaço de participação democrática e exercício da cidadania, que tem como norte a construção de uma sociedade equitativa e uma educação de qualidade.

### **Para saber mais**

ANTUNES, A. O Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil como espaços de exercício de cidadania participativa. **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 93-122, jan./jun. 2016.

CURY, C. R. J. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

### **Referências**

BRANCO, I. A. de S. Associação de Pais e Mestres: um pouco de história. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 28, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares**. Brasília, 2004.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.



## CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Jaqueline Correia da Silva  
Luciane Aparecida Perotoni Perdoná

A construção do conceito de número é palco de estudo de diferentes estudiosos que se debruçam para pesquisar como o número, socialmente concebido, é abstraído e construído em processos cognitivos pela criança. No livro *A Criança e o Número* (1984), Constance Kamii, pesquisadora do processo de construção de número, colaboradora e aluna de Jean Piaget (1971), estudou com afinco a teoria da Epistemologia Genética que parte do princípio de que a criança aprende a partir de estruturas cognitivas de assimilação, acomodação e adaptação. A teoria piagetiana foi utilizada como pano de fundo dos estudos de Constance Kami, na obra citada ela elabora hipóteses de como a criança elabora o conceito de número por meio de processos cognitivos e social, seguindo essa ordem. Neste livro ela apresenta as três fontes de conhecimento: *Físico, Social e Lógico-matemático*.

Para Kamii (1984), número é uma síntese de dois tipos de relações que a criança elabora entre os objetos e por abstração reflexiva. A teoria piagetiana refuta a hipótese de que o número é construído socialmente, a recitação do número, um, dois, três... são aspectos da linguagem, contudo o conceito de números não se apreende por meio da linguagem, ele também não é inato. Ele é uma construção através das relações diretamente e indiretamente que as crianças estabelecem com o meio, e que a partir dessas interações ela constrói por si mesma o conhecimento.

Segundo Kamii (1984), o *Conhecimento Físico* é adquirido através das características externas do objeto. Para tanto é necessário observar e manusear. É por meio dessas ações que a criança irá adquirir conceitos como pesado, grande, pequeno, entre outros. A

fonte do conhecimento físico é externa à criança, ou seja, vem do objeto. É comum a criança, nesta fase, focalizar algumas características do objeto e negar outras, pois faz parte do processo.

O *Conhecimento Social*, segundo a autora, é um conhecimento que adquirido por meio de convenções sociais, por exemplo: as regras dos jogos, nomear objetos, recitar números, entre outros. Esse conhecimento é feito por transmissão social.

Diferente do conhecimento físico, o *Lógico-Matemático* é adquirido por meio de abstrações reflexivas, é um processo mental e interno. Portanto, segundo a autora, o conhecimento Lógico-Matemático é desenvolvido por meio das relações que são estabelecidas com o objeto. Ao comparar um objeto com o outro, identificar semelhanças e diferenças entre eles, por exemplo, colocamos em ação o que sabemos sobre cada um deles.

Para que a criança consiga fazer comparações, assimilações entre objetos é preciso que ela tenha contato com vários tipos de objetos e dessa forma ela estabelece padrões de comparação, para isso ela põe em jogo os conhecimentos: físicos, sociais em resultado lógico-matemático. “[...] Piaget e seus colaboradores demonstraram que o número é alguma coisa que cada ser humano constrói através de criação e coordenação das relações [...]” (Kamii.1984, p. 28).

Segundo Kamii, “O número é uma síntese de dois tipos de relações que a criança elabora entre os objetos (por abstração reflexiva). Uma é a ordem e a outra é a inclusão hierárquica” (p.19,1984).

Para que a criança construa os conhecimentos básicos para a construção do número, é necessário que ela estabeleça diferentes relações, com diferentes objetos de maneira autônoma. Essas relações a fará desenvolver processos importantíssimos para a aquisição do número: ordenar e inclusão de classes que lhe dará subsídios para construção da sua estrutura lógico-matemática.

Para entendermos essa relação, iniciaremos por discutir a questão da ordem. Ordenar significa ser capaz de identificar o conjunto de objetos que já foi contado, elaborar esquemas para que

não conte o mesmo objeto duas ou mais vezes, contudo essa ordem não é apenas de cunho espacial, mas também mental.

Esta *ordem* mencionada não se ocupará simplesmente de uma ordenação física, mas também mental. É comum a criança ao se defrontar com situações na qual lhe pedem para pegar uma determinada quantidade entre os objetos que ela ordenou, pegar o objeto nomeado pela sequência, ou seja, se ela contou 12 carrinhos, se lhe pedirem 7 carinhos, ela pode pegar o sétimo carrinho nomeado em sua sequência. Esse comportamento indica que para essa criança, as palavras um, dois, três etc. são nomes para elementos individuais de uma série.

A *inclusão hierárquica* consiste em incluir em determinados grupos em que fazem parte os objetos. Significa diferenciar mentalmente o que faz um objeto fazer parte de um grupo e não de outro. Nesse sentido, a hierarquia da inclusão de classe necessita de estruturas mentais desenvolvidas.

Dentro deste contexto de aquisição do número é comum relacionarem a citação numérica com a apreensão do conceito de número. Contudo ordenar é ser capaz de separar mentalmente o conjunto já contado do que ainda não foi contado. Associar o número falado ao objeto a ser contado faz parte do saber contar.

É necessário trabalhar a autonomia para que as crianças sejam capazes de se desenvolverem e progredirem dentro desses níveis de conhecimento: conhecimento Físico, Conhecimento Social e Lógico Matemático.

Kamii (1984) trata da criança e a construção do conceito de número, dizendo: “Concebo a construção do número como principal objetivo para aritmética das crianças escolarizadas de 4 a 6 anos, dentro do contexto da autonomia como finalidade ampla da Educação.

No processo de construção do conceito de número é importante que a criança confronte suas hipóteses, possa argumentar e defende-las, pois, será essa busca por argumento, ferramenta que a fará validar o que pensa; é nesse processo que ela aprenderá.

De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional de Matemática (PCN), o professor é o mediador no processo de construção do número pela criança, ele pode facilitar ou retardar esse processo, ele pode agir de forma direta ou indireta, contudo ele é agente importante nesta construção.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, no que tange o seguimento de número, aponta que por finalidade o número exerce papel fundamental no desenvolvimento do pensamento numérico. “Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações” (BNCC, 2018, p.270).

### **Para saber mais**

MORENO, B. R. de. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. *In*: PANIZZA, M. **Ensinar matemática na educação infantil e nas series iniciais**: análises e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 43-76.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação - secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007

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

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

KAMII, C. **A criança e número**: implicação educacional da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 1984.



## CONSTRUCIONISMO

Janara Verônica França Kuroki

Papert (1980), que cunhou o termo construcionismo, o define como “aprendizagem através do fazer”, com ênfase em como se aprende ao invés de como se ensina. Ensinar é importante, mas aprender é ainda mais importante, pois segundo Papert (1980), o construcionismo objetiva a aprendizagem por meio do uso de objetos culturais, com base em atividades em que o aprendiz é o protagonista, que tem como resultado um produto palpável.

Um ponto importante do construcionismo é que ele vai além do aspecto cognitivo, incluindo também as facetas social e afetiva da educação. Assim, ele abre espaço para o estudo das questões de tecnologia, gênero, cultura, personalidade, motivação etc., que normalmente não são tratadas em abordagens educacionais mais tradicionais (Papert, 1980).

Construcionismo é uma teoria pautada no construtivismo de Piaget (1973, p.121), o qual afirmou que “inventar é entender” e que a construção de forma autônoma leva a criança a construir por si mesma as ferramentas que a transformarão por dentro – isto é, em um sentido real, e não apenas na superfície. O construcionismo, conforme proposto por Papert (2008), descreve a forma com que os alunos podem construir conhecimento através de materiais concretos, em vez de proposições abstratas. Esse modelo é baseado no aprender fazendo e no aprender a aprender (Papert, 2008). Nessa perspectiva, o aprendiz é autor da própria aprendizagem, permitindo que ele construa seu próprio conhecimento e entenda todo seu processo de construção. O princípio central desta teoria é que as pessoas constroem conhecimento de forma mais eficaz quando participam ativamente da construção de coisas no mundo. A atitude construcionista no ensino, tem como meta “[...] ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de

ensino, enquanto se deixa todo o resto inalterado” (Papert, 2008, p. 134). No construcionismo, as crianças aprendem descobrindo por si mesmas o conhecimento que precisam, o educador é apenas um mediador.

No construcionismo, a ideia é ampliada para incluir a criação de artefatos físicos e digitais que permitem aos alunos explorar conceitos e resolver problemas de maneira tangível. Nesta mesma perspectiva, Martinez e Stager (2013) relatam que diversos estudos têm sugerido que o fazer, associado com metodologias de aprendizagem, como o construcionismo, pode criar condições para que o aluno seja criativo e crítico, assim como capaz de resolver problemas e trabalhar em grupo.

No contexto da Educação Básica, o construcionismo é aplicado através de atividades que incentivam a exploração e a experimentação. Isso pode incluir o uso de laboratórios de robótica, projetos de programação e espaços *maker* para promover a aprendizagem ativa, colaborativa e interações significativas com o ambiente e com outros aprendizes.

O construcionismo se relaciona ao currículo da Educação Básica por promover à aprendizagem ativa e o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. Alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e a Educação Infantil, o construcionismo envolve os alunos em atividades práticas e reflexivas desde a infância até o ensino médio, desenvolvendo competências e habilidades para a vida e para o trabalho (Brasil, 2009; 2010; 2018).

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Ensino Médio. Disponível em: <http://>

portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=102769-rcp003-18&category\_slug=2018&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10334-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10334-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7015-rceb007-10&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7015-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192).

MARTÍNEZ, S. L.; STAGER, G. **Invent to learn: making, tinkering, and engineering in the classroom**. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press, 2013.

PAPERT, S. **A computer laboratory for Elementary Schools**. Massachusetts: MIT, 1971a. (Logo Memo n. 1).

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. Basic Books, 1980.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.



## CORPOS ABJETOS NA ESCOLA

Jaime Farias Dresch

Gilles Deleuze e Félix Guattari, em sua obra *Mil Platôs*, introduziram o conceito de rizoma, como uma estrutura alternativa ao pensamento hierárquico e linear. Para eles, o rizoma representa uma rede de conexões múltiplas e não lineares, que se expande horizontalmente, desafiando a ideia de uma única origem ou ponto central. De acordo com Deleuze e Guattari, “[o] rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37).

Isso implica que as relações no rizoma são caracterizadas por uma multiplicidade de caminhos, sem uma hierarquia fixa. Na Educação, essa perspectiva pode ser aplicada para repensar o processo de ensino e aprendizagem. Em vez de seguir uma estrutura linear e unidirecional de ensino, a abordagem do rizoma permite que os alunos explorem conexões diversas e adaptem sua jornada de aprendizagem de acordo com seus interesses e experiências.

Dessa forma, a aplicação dos conceitos de rizoma e devir na Educação promove uma abordagem mais flexível e adaptativa, na qual os alunos são incentivados a explorar e questionar. Essas ideias desafiam as estruturas tradicionais de ensino, abrindo espaço para uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades individuais. O currículo rizomático, portanto, pode ser uma maneira profícua para abordar uma educação adequada para incluir no cotidiano escolar os corpos de crianças e adolescentes LGBTQIAPN+, considerados abjetos e, por isso, sujeitos a um conjunto de práticas de invisibilidade, isolamento, vigilância, correção, punição e até mesmo de destruição.

Para compreender os desafios enfrentados pelas pessoas LGBTQIAPN+ na escola, é fundamental recorrer a uma análise profunda das experiências vivenciadas por esses indivíduos.

Guacira Lopes Louro (2018) aborda esse tema ao destacar uma prática descrita por de Philip R. D. Corrigan, a “pedagogia da sexualidade”, ou o disciplinamento dos corpos. Segundo Louro (2018, p. 19-20), “[t]al pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura”.

A sexualidade é uma dimensão constituinte da escola, ainda que nem sempre esse aspecto seja evidenciado de forma adequada. “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular”, como aponta Louro (2018, p. 26). Esse disciplinamento e silenciamento joga contra a livre expressão dos sujeitos LGBTQIAPN+, os quais, muitas vezes, se encontram em situações diversas de marginalização, de violências e/ou sofrimento psíquico. “Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual [...], a escola nega e ignora formas não heterossexuais de sexualidade [...]. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância”, adverte Louro (2018, p. 38).

As experiências de pessoas LGBTQIAPN+ na escola frequentemente envolvem episódios de *bullying*, assédio, discriminação e violência verbal ou física. Esses incidentes podem resultar em danos emocionais significativos e afetar adversamente o bem-estar dos estudantes. Kristeva (1982), ao explorar o conceito de abjeção, permite utilizá-lo para compreender a dinâmica das interações na escola. De acordo como Kristeva (1982, p. 4), “Não é a falta de limpeza ou de saúde que causa abjeção mas o que perturba a identidade, o sistema, a ordem. O que não respeita fronteiras, posições, regras. O intermediário, o ambíguo, o composto” (Kristeva, 1982, p. 4). Tendo isso em vista, compreende-se porque é tão difícil à escola (docentes, funcionários, gestão) lidar com a questão de gênero, e ainda mais complexo, a questão *cuír/queer*. Porque o comportamento *cuír* é justamente o “lugar” onde se aglutinam muitos dos corpos considerados abjetos, corpos que perturbam, que desafiam a ordem, que borram as fronteiras dos binarismos hetero/homossexual, cis/transsexual.

Dentre as estratégias de governo sobre os corpos dissidentes, estes que escapam à cisheteronormatividade, pode-se destacar uma delas, relacionada a denominar e dizer a verdade sobre os sujeitos, a começar por seus nomes. Segundo Casas (2023, p. 40), é preciso romper com as categorias fixas da orientação afetivo-sexual como as do *homossexual* – “concepção medicalizada” – e do *gay* – “concepção comercializada”. Casas (2023, p. 41) defende a figura da bicha (*maricón*, no original), que não é uma coisa nem outra, e “cuja mera existência é política e desconfortável”. A bicha representa, assim, a recusa ao sofrimento e ao consumo, simplesmente. “Ele é, queira ou não, um terrorista que realiza pequenos ataques diários contra um sistema cisheterossexual que não contempla a sua existência. Um mundo que não foi projetado para lhe acomodar a menos que sofra ou pague” (Casas, 2023, p. 41).

É nessa zona conflituosa que as experiências potentes de um currículo rizomático atuam no reconhecimento das diferenças, constituindo não o seu “sentido”, mas, como aponta Foucault (2011, p. 5), a “inteligibilidade intrínseca dos confrontos”. Diante desses desafios, parece urgente inventar estratégias de sobrevivência (ou de confronto) que promovam um ambiente escolar inclusivo para pessoas LGBTQIAPN+. Judith Butler (2015) argumenta que a performatividade de gênero pode ser subvertida e transformada através de atos de resistência e desobediência às normas estabelecidas. Essa perspectiva sugere que a escola pode ser um espaço de resistência à opressão baseada em identidade de gênero e sexualidade. Para as pessoas que ainda possam resistir ao trabalho com estas questões no ambiente escolar, ressalta-se que o resultado do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 5.668, pelo Supremo Tribunal Federal, reconheceu “a obrigação, por parte das escolas públicas e particulares, de coibir as discriminações por gênero, por identidade de gênero e por orientação sexual, coibindo também o *bullying* e as discriminações em geral de cunho machista (contra meninas cisgêneras e transgêneras) e homotransfóbicas (contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais)” (STF, 2024).

Ao adotar essas estratégias, a escola pode se tornar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde as pessoas LGBTQIAPN+ possam não apenas sobreviver, mas também prosperar. Isso é fundamental para criar um espaço educacional que respeite a diversidade e as diferenças e promova o bem-estar de todas as crianças e adolescentes.

### **Para saber mais**

COSME, M. **Talvez você seja...: desconstruindo a LGTBfobia que você nem sabe que tem.** Rio de Janeiro: Planeta, 2021.

DIAS, R. M. **Letramento literário e diversidade: por que um letramento literário queer?** Salvador: Editora Devires, 2023.

LOVE, J. **Julián é uma sereia.** Tradução Bruna Beber. São Paulo: Boitatá, 2021.

REIS, T. **Homofobia no ambiente educacional: o silêncio está gritando.** Curitiba: Appris, 2015.

REIS, T.; CAZAL, S. (org.). **Manual de educação LGBTI+.** Curitiba: IBDSEX, 2021. Livro eletrônico. Disponível em: <https://aliancalgbti.br/manual-educacao-lgbti/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SIQUEIRA, M. da C. A. **Nesta escola não há lugar para “bichinhas”:** diversidade sexual e homofobia. Curitiba: Appris, 2020.

VAZ, F. M. de O. **Transgeneridade infantil para além do binarismo:** política pública de inclusão das crianças trans no Brasil. Salvador: Editora Divires, 2021.

### **Referências**

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 8. ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASAS, C. **Maricas malas**: construir un futuro colectivo desde la disidencia. Barcelona: Paidós, 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. *In*: **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 1. Trad. Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 11- 37.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 29. reimp. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011. p. 1-14.

KRISTEVA, J. **Powers of horror**: an essay on abjection. Columbia University Press, 1982.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 7-43. (E-book).

STF. Supremo Tribunal Federal. Tribunal Pleno. **Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 5.668: Decisão**. 2024. Plenário, Sessão Virtual de 21.6.2024 a 28.6.2024.



## DISCIPLINAS INTERNACIONAIS

Vera Lucia Felicetti

Disciplinas internacionais são aquelas que se inserem no rol de cursos ou programas que têm perspectivas de internacionalização ou já são internacionalizados. Essas disciplinas inserem-se na internacionalização do currículo (IoC), que segundo Leask, (2009) corresponde ao desenvolvimento de experiências internacionalizadas disponibilizadas a todos os estudantes, quer sejam elas por meio de iniciativas curriculares formais e/ou informais. A IoC é entendida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) como um currículo com orientação internacional, capaz de melhor preparar profissional e socialmente os estudantes sob perspectivas internacionais e multiculturais, como bem aponta Van Der Wende (1996). Segundo Morosini (2017, p. 124), o processo de internacionalização do currículo, tem “[...] caráter mais amplo, que se afasta da formação para atendimento ao mercado globalizado e postula a construção de uma formação mais igualitária e solidária – a cidadania global”. As disciplinas internacionais fazem parte do currículo formal e caracterizam-se pela ementa e estrutura comuns, pelo desenvolvimento e por ter professores responsáveis pelos alunos matriculados, ou seja, cada curso e/ou programa tem seu professor vinculado e cabe a ele o acompanhamento e avaliação do aluno do seu curso e/ou programa. Os cursos e programas, situados em diversos países, que aderem à prática desse tipo de disciplinas têm a mesma ementa, por certo que em cada país no seu idioma, embora ela seja disponibilizada para todos os alunos nos idiomas dos países participantes. A estrutura da disciplina e as aulas são organizadas pelos docentes regentes de cada país que atuam conjuntamente planejando e ministrando as aulas que ocorrem de forma on-line via salas virtuais. Portanto, as disciplinas internacionais não são caracterizadas por professores

convidados a participarem em momentos pontuais na disciplina, elas têm regentes ministrando todas as aulas conjuntamente. O idioma que permeia as disciplinas internacionais varia de acordo com os países participantes, bem como com o perfil dos professores e estudantes, podendo serem ministradas as aulas em dois ou mais idiomas, bem como tendo traduções simultâneas, caso necessário.

## Referências

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. Routledge: New York, 2015.

MOROSINI, M. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v43i1.13090/>.

VAN DER WENDE, M. C. Internationalising the Curriculum. **Internationalisation of Higher Education**. OECD Documents, 1996.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Célia de Fátima Rosa da Veiga

O conceito de educação bilíngue abrange uma diversidade ampla de conceitos e “[...] pode variar em diferentes contextos, pois depende de uma série de aspectos, entre eles, a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem [...]” (Megale, 2019, p. 21). Nessa perspectiva, educação bilíngue tem a intenção de ampliar a participação dos sujeitos na sociedade. Visa ainda o desenvolvimento de recursos, cada vez mais amplos, para que os profissionais também possam ser favorecidos para um ensino de interculturalidade. Hamers e Blanc (2000, p. 189) compreendem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em, pelo menos em duas línguas”. Com isso, a língua pode ser parte integrada de um currículo, proporcionando eficácia na aprendizagem com significado e sentido para a vida do estudante. Tem-se, assim, uma educação bilíngue, algo maior do que apenas um componente curricular a ser ministrado pelo professor. É uma nova configuração da língua, na compreensão de que ela constrói saberes e pode integrá-los no currículo.

No Canadá, a educação bilíngue, surgiu como uma resposta às demandas sociais das minorias linguísticas, porém seguiu percursos diferentes. Surge da necessidade de valorização da língua e da cultura francesa. Diante das desigualdades linguísticas e culturais existentes, os movimentos de valorização estavam descontentes com a situação de inferioridade do francês na sociedade. “Esses movimentos despertaram a atenção da comunidade anglofalante que passou a conscientizar-se da crescente importância do francês para a comunicação em todas as esferas sociais da província,

principalmente, no mercado de trabalho” (Mello, 2010, p. 124). A partir de então, um grupo de pais anglofalantes, preocupados com as limitações linguísticas e culturais que separavam as duas comunidades, apresentaram uma proposta de adição de uma segunda língua, o francês, ao repertório linguístico das crianças anglofalantes. Tudo isso, para possibilitar uma melhor interação entre anglo e francofalantes, sem, no entanto, esperar que as crianças que frequentavam esses programas se tornassem francesas.

No Brasil, a educação bilíngue está relacionada à educação para os povos indígenas e também às línguas de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol, dentre outras), convencionalmente, denominada educação bilíngue de elite. Cavalcanti (1999) relata sobre o apagamento das línguas e aponta algumas razões: uma delas é o mito do monolinguismo, herança deixada pelos colonizadores portugueses. A professora relata que esse mito tem sido capaz de apagar as minorias linguísticas e dialetais existentes no país. “A língua das nações indígenas, das comunidades de imigrantes, de comunidades surdas, e as comunidades que falam variedades sem prestígio do português foram sendo esquecidas. Dessa forma, foi se dando o apagamento dessas línguas” (Mello, 2010, p. 125). Garcia (2009, p. 6), referência em educação bilíngue, diz que “educação bilíngue é ensinar em duas línguas, porém, sem comprometer a primeira”. A autora ressalta que é preciso ter em mente que as duas línguas precisam caminhar juntas no currículo, pois, para o estudante, a aprendizagem vai ocorrer de modo integral, e não separada. Garcia (2009) menciona que no século XXI aconteceu uma reconfiguração da língua. Perante esta constatação, a autora traz uma diferenciação da educação bilíngue e da língua tradicional. Ressalta que a educação bilíngue se destaca como diferente dos programas tradicionais de ensino de línguas que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira (Garcia, 2009).

Diante dessa contextualização, a educação bilíngue é um fenômeno complexo, não parte somente do ensino da língua, ela parte da ampliação de um olhar para o mundo, do empoderamento, ou não dos sujeitos, sejam eles quem forem, estejam onde estiverem.

Dessa forma, há a possibilidade de ver o mundo, a si mesmos e o outro de um modo diferente, com mais oportunidades, de um jeito digno e justo e, igualmente, conquistar lugares por meio daquilo que são e, por meio das ferramentas que têm, bem como por meio da língua para uma transformação na educação e na sociedade. A Educação Básica é uma instância dessa possível mudança com a educação bilíngue inserida no currículo.

## Referências

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century**: a global perspective. MA, USA: Wiley-Blackwell, 2009.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MEGALE, A. Educação bilíngue: uma visão vinda do sul. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p.7-8.

MELLO. H. A. B. de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.



## EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Flávia Diniz Roldão

A expressão “Educação Estética” é uma composição de dois termos: Educação e Estética. A educação é uma parte do modo de ser e existir dos grupos sociais, e visa à socialização do “saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, [...] os segredos [...] do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa, para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um [...]” (Brandão, 1985, p. 10-11). Ela molda a existência das pessoas, constrói suas identidades, prepara os sujeitos para sobreviverem e viverem integrados aos grupos aos quais pertencem. Quanto à estética, ela é uma área da filosofia, que nas palavras do filósofo Edgar Morin (2017, p.13, 14) “antes de ser uma característica própria da arte, [...] constitui um elemento fundamental da sensibilidade humana [...]. Tudo o que é estético constitui um elemento integrado e integrante da parte poética da vida”. Essa, diz respeito a aquilo que realizamos por prazer, amor, gosto, e está ligada às diferentes expressões artísticas, ao belo, à festa, à comunhão, à admiração, à amorosidade e seus similares.

A Educação Estética é aquela dimensão do saber sensível e poético socializado entre um grupo. Tal saber molda a vida de todos e de cada indivíduo; e constrói significados. A Educação Estética ocupa-se da dimensão sensível (não apenas no que concerne às diferentes expressões artísticas e, do belo - seja tal beleza expressa enquanto artefato cultural, expressão da natureza ou das relações humanas) e, da poética (não apenas no sentido da poesia enquanto expressão escrita ou declamada, mas, experienciada nas diferentes dimensões da vida e nas relações humanas).

Na escola, a educação estética é uma dimensão pertinente ao trabalho realizado entre educadores e educandos com as diferentes expressões e linguagens artísticas, os aspectos lúdicos e ligados às

brincadeiras, relacionados à beleza (natural ou construída pelo trabalho humano), às comemorações, às diversidades de expressões culturais, à fruição, e à comunhão entre os seres e destes com os artefatos culturais). O trabalho com a educação estética prepara os sujeitos para a sua performance na vida, dirige suas escolhas e gostos, e afina o seu olhar para o mundo.

Na Resolução nº 5/2009 (Brasil, 2009), que fixa as diretrizes curriculares para a educação infantil, a dimensão estética é abordada de maneira explícita e integrada a outras múltiplas dimensões da educação. No Art. 8, parágrafo 1 no inciso II, encontramos assinalada a “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (p. 2). No Art. 9, inciso VII, do documento, é assinalada a atenção para com o favorecimento de “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais [...]” (p. 4).

No que diz respeito a Educação Básica, destaque especial é dado nas Diretrizes Curriculares ao “acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade” (Brasil, 2010, p.1). Em diferentes momentos do documento, a garantia ao acesso à diversidade cultural, é explicitado, inclusive demarcando atenção à formação de identidades plurais e ao trabalho com a história e cultura indígena e afro-brasileira.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução nº 5/2018 (Brasil, 2018), constata-se que aspectos referentes à dimensão estética da educação aparecem poucas vezes, e, não há menção explícita à essa dimensão da educação, embora o documento destaque, essa etapa da formação, como a que visa preparar o jovem para o exercício da cidadania, do trabalho, e, objetiva favorecer o seu pleno desenvolvimento.

A infância e o início da juventude são momentos que marcam de maneira fundamental a personalidade, o desenvolvimento humano e o processo de construção da identidade das pessoas. A educação estética está relacionada a aspectos singulares da formação sensível humana, e que, integrada a outras dimensões da educação, forma as

peçoas para a ação no mundo e, a operação das transformações requeridas para a manutenção sustentável da vida na terra.

## Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural. Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília. 18 dez. 2009, sessão 1, p 18. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA). Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília. 15 dez. 2010, sessão 1, p 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília. 22 nov. 2018, sessão 1, p 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 15 jul. 2024.

MORIN, E. **Sobre a estética**. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.



## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA

Teresinha Chaves De Souza Da Silva  
Lucia Ceccato de Lima

A Educação Física escolar, sob a perspectiva crítica, deve ir além da simples prática de atividades físicas, na medida que se propõe a analisar e transformar a realidade social, promovendo uma formação integral e cidadã das/os estudantes. Conforme Rocha, Nunes e Coelho (2022, p. 28), “A Educação Física Escolar Crítica prima pela construção coletiva do conhecimento nas escolas, por professores com os estudantes, e conecta o estudo da cultura corporal com a crítica social”. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CEB nº 3/2018, para o Ensino Médio, em 2018, novas diretrizes ao emergir exigem reflexão crítica sobre suas implicações para as práticas pedagógicas da Educação Física nesta etapa de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE), é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais de forma orgânica e progressiva para todas/os as/os estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e tem por objetivo garantir que as/os estudantes tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados (Brasil, 2018). “Com o objetivo de substituir o modelo único de currículo para o Ensino Médio, a BNCC de 2018, por meio da Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB”, instituindo um modelo diversificado e flexível. O Artigo 35-B da LDB, modificado pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 referenda que o currículo do Ensino Médio será composto de Formação Geral Básica (FGB) e de Itinerários Formativos (IF) (Brasil, 2024). O currículo deverá ser organizado em arranjos diversificados, relevantes e em sintonia com o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino A Base Nacional Comum Curricular é composta pelas áreas de conhecimento: “I – linguagens e suas tecnologias; II –

matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (Brasil, 2018, p. 467). Esta nova abordagem, além de estabelecer competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos/as estudantes durante a Educação Básica, deve incorporar tanto o aprofundamento acadêmico quanto a formação técnica profissional (Brasil, 2018). Contudo, na perspectiva crítica pode-se questionar até que ponto essas diretrizes realmente promovem uma educação emancipadora ou se apenas reforçam a reprodução de estruturas sociais existentes. Ferretti (2018, p. 26) salienta: “Cabe lembrar que a MP 746 que institui, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer”. A primeira medida instituída, segundo o mesmo autor “[...] foi a proposta de Emenda Constitucional nº 241, posteriormente Projeto de Lei nº 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017”. A BNCC 2018, para o Ensino Médio, ao incorporar no currículo os (IF), permite aos estudantes escolherem áreas de aprofundamento de acordo com seus interesses e aspirações. Sob uma ótica crítica, é essencial analisar se essas escolhas realmente oferecem autonomia aos estudantes ou se estão moldadas por um mercado de trabalho neoliberal que valoriza determinadas competências em detrimento de outras dimensões da aprendizagem. De acordo com Ferretti (2018), as políticas públicas educacionais atualmente vigentes para o Ensino Médio refletem uma sociedade influenciada pelo neoliberalismo. Laval (2004, p. 23) argumenta: “Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”. Neste sentido, Lopéz (2022, p. 217) reitera: “Uma das manifestações mais emblemáticas desta nova repartição do sensível criada pelo neoliberalismo, foi a substituição da antiga figura do cidadão pela do empreendedor, que veio reconfigurar inteiramente a maneira de conceber a relação entre esfera pública e esfera

privada”, assim em nome da flexibilização prevista na BNCC esta mudança paradigmática pode indicar uma subversão da função da escola. É importante destacar que a implementação do “novo” Ensino Médio entrou em processo de discussão com a Portaria nº 399, em 8 de março de 2023, marcando um momento fundamental ao introduzir uma consulta pública como meio de avaliar e reformular a Política Nacional e Ensino Médio (Brasil, 2023). Além disso, em 19 de junho de 2024, após aprovação pela Comissão de Educação (CE), o Senado Federal aprovou o PL 5.230 de 2023, que indica nova reforma para o Ensino Médio (Agência Senado, 2024). Esta nova reforma prevê a ampliação da carga horária mínima total destinada à formação geral básica (FGB) das atuais 1.800 para 2.400 horas e reduz de 1.200 para 800 horas a carga horária para os (IF), que foi a principal inovação da reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Agência Senado, 2024). A discussão e as críticas continuarão e poderão agudizar quando da implementação da reforma pela Lei nº 14.945/2024. Assim, na perspectiva da Educação Física crítica, professoras e professores que trabalham com o componente curricular Educação Física no Ensino Médio, constantemente, são desafiados a repensar as práticas pedagógicas. Isso envolve a emergência em questionar as normas e valores dominantes na conjuntura atual das Políticas Públicas, para a mobilização das práticas pedagógicas, valorizando a diversidade, inclusão, temas referentes à relação de poder, desigualdade, justiça social, utilizando o corpo, o movimento e as linguagens como formas de expressão e resistência. Do mesmo modo, necessita-se de formação continuada para que os professores/as apreendam esta visão crítica e reflexiva.

## Referências

BRASIL, **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI>

&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9. Acesso em 12/08/2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base - Ensino Médio. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Educação & Sociedade**, v.32, no 93, p.25-42, 2018. Disponível em: [www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf](http://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 17 de jul. 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LÓPEZ, M. V. O estudo como uso não apropriativo do bem comum. *In:* CARVALHO, J. S. F. de. **Jacques Rancière e a escola:** educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 215-234.

ROCHA, L. O.; NUNES, L. de O.; COELHO, M. C. Educação física escolar crítica: a aula como espaço de reconhecimento. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 26-37, 2023. DOI: 10.14295/rds.v24i2.14440. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reds/article/view/14440>. Acesso em: 20 mar. 2024.

## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Elizete de Lourdes Mattos  
Cyntia Bailer

A educação linguística, nas palavras de Bagno e Rangel (2005, p. 63), se refere ao “[...] conjunto de fatores socioculturais” que permitem às pessoas “adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos”. Ela abrange uma gama de aspectos relacionados à aprendizagem, desenvolvimento e uso da(s) língua(s) nos mais variados contextos, refletindo a complexidade da comunicação humana e a importância das línguas na construção de identidades e culturas (Batista, 2022).

A educação linguística visa aprimorar as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, fundamentais para a comunicação e para promover a autonomia em um mundo globalizado e multilíngue. Contudo, ela vai além das práticas tradicionais de ensino de uma língua, pois integra aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais da aprendizagem de línguas e não apenas o ensino de forma tradicional e repetitiva, citado por Becker (1994), como modelo pedagógico diretivista, no qual o professor transmite o conhecimento de forma passiva. O ensino tradicional considerava o aluno como uma cera mole, o qual não possuía conhecimentos prévios antes de vir para a escola (Gauthier; Tardif, 2014). Essa concepção foi desmistificada pelas evidências dos estudos relacionados à neurociência na educação, citados por Amaral e Guerra (2022). Ao nascer, não somos uma tábula rasa, nosso cérebro já traz uma organização neural e, aos poucos, vai se construindo pelo ambiente (Lent, 2019).

Na educação linguística, o aluno é visto como um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, que possui conhecimentos

prévios, muito antes de vir para escola, pois seu contato com as línguas já acontece no próprio desenvolvimento intrauterino, como a neurociência evidencia (Cosenza; Guerra, 2011). Nesse sentido, o professor atua como um mediador, para que o aluno se desenvolva nos mais diversos aspectos, pois, o nosso cérebro é capaz de fazer conexões o tempo todo, por meio da neuroplasticidade. Conforme afirmam Amaral e Guerra (2022, p. 96), o cérebro “[...] tem a incrível capacidade de se reorganizar e formar novas sinapses durante toda a vida, por meio de experiências vividas e dos processos de aprendizagem decorrentes das interações que estabelecemos”.

Podemos dizer que há vários tipos de Educação Linguística, pois ela também envolve a forma como ensinamos uma língua, assim, pode se alterar de acordo com as práticas metodológicas realizadas nas escolas. Ao promover o acesso às diferentes línguas, numa perspectiva bi/multi/plurilíngue, a Educação Linguística não apenas fortalece habilidades comunicativas, mas também promove a inclusão social ao ensinar línguas adicionais, o que é vital para facilitar a interação entre os povos. Nas palavras de Batista (2022, p. 45), a educação linguística, desde a mais tenra idade, tem por objetivo “[...] possibilitar aos educandos e educandas conhecerem outras maneiras de dizer, de pensar e de existir em um mundo plural, ajudando-os a desenvolverem o respeito por este outro que, muitas vezes, difere-se linguisticamente e culturalmente”.

## Referências

AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2022. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2022/10/neurociencia-e-educacao-olhando-para-o-futuro-da-aprendizagem/>.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.

BATISTA, P. C. Ensino de línguas para além do utilitarismo: reflexões sobre educação linguística na infância. *In*: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. Vol. I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 35-48.

BECKER, F. Modelos Pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, v. 19, n., p. 89-96, jan./jun. 1994.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LENT, R. **O cérebro aprendiz**: neuroplasticidade e educação. Ilustração: Julio Xerfan. 1ª ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.



# EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Janaína Mota Fidelis

O conceito de educação matemática é amplo por se tratar tanto de um ramo da Educação, quanto uma especialização matemática. Dessa maneira, a Educação Matemática está relacionada à esfera do ensino e da aprendizagem, mas também traz termos específicos, no campo da didática referente a essa ciência. Com isso, diz respeito ao desenvolvimento de métodos e estratégias para ensinar matemática, bem como, estudos relacionados à aprendizagem matemática (D'Ambrosio, 1993).

A pesquisa relacionada à Educação matemática, contempla também o que Skovsmose (2014) denomina Educação Matemática Crítica, que é para este pesquisador, uma expressão de preocupações sobre a educação matemática. Ela pode ser pensada não somente em ambientes educacionais, mas em outros lugares onde se aprende matemática, como no trabalho, no comércio, em noticiários e tantos outros contextos da vida real (Skovsmose, 2014).

A Educação Matemática Crítica traz em seu âmago reflexões sobre diferentes contextos nos quais se ensina e se aprende matemática. Dessa forma, as propostas pedagógicas pensadas com base nesta abordagem, envolvem pensar na intencionalidade e na motivação discente para aprender matemática. A educação matemática é crítica nesta perspectiva, na medida em que considera diferenças sociais, condições de acesso à escola de qualidade, bem como realidade sociocultural. Para Skovsmose (2014), falar sobre ensino e aprendizagem está atrelado a pensar sobre isso diante das diversidades nesse processo, tanto culturais quanto socioeconômicas.

Para pensar no sentido da educação matemática, na vida de uma pessoa, sob a abordagem da Educação Matemática Crítica, Skovsmose (2014) traz a concepção de *foreground* do estudante. Para

ele, o *foreground* do estudante está ligado às oportunidades que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais lhe proporcionam para aprender, de maneira que tanto essas condições quanto às ambições e curiosidades do estudante refletem na sua aprendizagem matemática, mostrando assim, aspectos relacionados a condições do estudante, mas também à sua intencionalidade.

Seguindo na construção de um conceito para a educação matemática, ao se buscar seu lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há que se pensá-la sob a perspectiva do letramento matemático, ou seja, dos conhecimentos matemáticos que se constroem associados à alfabetização e ao letramento (Moretti; Souza, 2015). Os conceitos de alfabetização matemática, letramento matemático e numeramento não são consenso entre pesquisadores, havendo diferentes concepções. Fonseca (2007) traz o termo alfabetização matemática relacionado à aquisição da linguagem matemática formal e seu registro escrito, ao passo que o letramento matemático diz respeito ao uso desses conceitos no cotidiano e em práticas sociais. Fonseca (2007) explica ainda que o termo numeramento é visto como uma das dimensões do letramento, sendo assim um processo integrado e não paralelo. Percebe-se assim, todo o processo de aprendizagem visto como um ecossistema no qual os conceitos desenvolvidos se configuram interligados e interdependentes.

A Educação Matemática, para além dos seus objetivos escolares, influencia na vida das pessoas. Estudos mostram que a resolução de problemas matemáticos na idade escolar é um forte preditor do emprego e do salário de adultos, além de interferir tanto no sucesso escolar, quanto no profissional (Fuchs; Fuchs; Seethaler; Cutting; Mancilla-Martinez, 2019). Nesse sentido, cada vez mais se faz emergente trazer o conceito de Educação Matemática no sentido do desenvolvimento pleno do ser humano, como explica D'Ambrósio (2012), isto é, através de uma educação que invista na melhor qualidade de vida e dignidade do ser humano.

## Referências

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: uma visão do estado da arte. **Pro-Posições**, v. 4, n. 1, p. 7 - 17, 1993.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FONSECA, M. C. F. R. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática*, 9, 2007, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, Enem, 2007. 1 CD-ROM.

FUCHS, L.; FUCHS, D.; SEETHALER, P. M.; CUTTING, L. E.; MANCILLA-MARTINEZ, J. Connections between Reading Comprehension and Word- Problem Solving via Oral Language Comprehension: Implications for Comorbid Learning Disabilities. **New Dir Child Adolesc Dev.** n. 165, p. 73 -90, 2019. doi:10.1002/cad.20288.

MORETTI, V. D.; SOUZA, N. M. M. **Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2015.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Trad. Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 2014.



# EDUCAÇÃO MUSICAL

Simone Chiomento  
Mareli Eliane Graupe

A música está presente na vida das pessoas, pois é uma das manifestações culturais da sociedade e também faz parte da rotina escolar através de manifestações sob diferenciadas formas de expressão humana, oferecendo juntamente com a prática musical, um meio de expressão tão importante como o falar, o escrever ou o desenhar.

A música acaba auxiliando no desenvolvimento e na aprendizagem dos/as estudantes, melhorando o seu desempenho escolar desde cedo, pois a música está ligada ao corpo, à mente e às emoções das pessoas e pode contribuir na melhoria da vida de todas/os.

A autora Vera Lúcia Pessagno Bréscia (2003, p. 25) elenca que a música é “uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas foram usadas em rituais”. Considerando que a música faz parte da história da nossa civilização, partimos do pressuposto que existem inúmeras definições para música, mas, de um modo geral, ela é considerada como Ciência e Arte. De acordo com Gainza (1988, p. 22) “a música e o som, enquanto energia estimulam o movimento interno e externo no homem, impulsionando-o a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”.

Desse modo, podemos dizer que existem diversas metodologias que podem ser utilizadas nas aulas de música para o desenvolvimento da prática de educação musical. Podemos citar algumas/alguns autores/as que são referência nesta área do conhecimento como: Émile Jaques-Dalcroze (1920), Zoltán Kodály

(1974), Carl Orff (1964), Shinichi Suzuki (1994), Keith Swanwick (2003), entre outros.

Ainda segundo Jusamara Souza (2020), a educação musical tem crescido nas últimas décadas no nosso país, especialmente após a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991, período em que as/os profissionais de música intensificaram a organização, sistematização e produção de pesquisas e divulgação das diversas formas de atuação neste campo. Ela foi criada por um grupo de professoras/es de universidades brasileiras com o objetivo de expandir e divulgar a temática sobre a educação musical.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu no Art. 26 (parágrafo segundo), a obrigatoriedade do ensino de Arte como componente curricular na Educação Básica (Brasil, 1996), porém não especificou quais das artes deveriam ser ensinadas e nem qual seria a formação exigida para a atuação desse profissional, no qual ficou uma lacuna a ser preenchida. Sendo assim, a Lei nº 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, altera o artigo nº 26 da Lei nº 9.394/96, acrescentando parágrafo sexto “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (Brasil, 1996).

A presença da educação musical, na educação, é muito importante, pois através da percepção musical ocorrem diversas conexões como o ouvir, o apreciar, o memorizar, o criar, o dançar, o tocar, o improvisar, o cantar, entre outras que contribuem para o desenvolvimento corporal no mundo físico e cultural do estudante.

Portanto, podemos dizer que a música inserida no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento da linguagem, criatividade, afetividade e do raciocínio das/os estudantes, tornando a sala de aula um lugar apropriado para a produção de conhecimentos e a constituição de cidadãos/ãos críticas/os, reflexivas/os e justas/os.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm). Acesso em: 14 jul. 2024.
- BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- DALCROZE, E. J. **Le Rythme, La musique et l'éducation**. Paris, França: Jobin e Cie, 1920.
- FONTEERRADA, M.T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005
- GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. **Mentes em música**. Curitiba: DeArtes - UFPR, 2009.
- KODÁLY, Z. **The selected writings of Zoltán Kodály**. London: Boosey & Hawkes, 1974.
- ORFF, C. Orff- Schulwerk: Past & Future, Translation Margareth Murray. **Music in Education**. London, V. 28, n: 309, 1964.
- SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- SOUZA, J. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 22. n. 1. jan./ abr. 2020.
- SUZUKI, S. **Educação e amor**. Trad. Anne Corina Gottber. Santa Maria: Pallotti, 1994.



## EGRESSO

Aleixo Castigo Muamununga  
Vera Lucia Felicetti

Segundo o Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa (2024), a palavra “egresso” (*e-gres-so*) tem origem no latim *egressus*, particípio passado do verbo *egredior*, que significa “sair” ou “afastar-se”. Essa raiz etimológica reflete bem o significado da palavra em português: alguém que saiu, se afastou ou deixou de fazer parte de um grupo. O termo “egresso”, no âmbito educacional, designa o indivíduo que concluiu uma etapa de escolarização. De acordo com Felicetti (2021, p. 381), egresso da Educação Superior “é o indivíduo que concluiu o curso no qual estava devidamente matriculado, colou grau e recebeu seu diploma ou certificado de conclusão da Educação Superior”.

No âmbito da pesquisa científica, este conceito transcende a mera conclusão formal, abrangendo a trajetória profissional, social e pessoal do indivíduo após sua saída da instituição (Silva, 2010). Essa visão ampliada do egresso permite uma análise mais profunda da efetividade da formação oferecida e do impacto da instituição na vida do indivíduo. Neste sentido, Batista (2018) propõe a categorização dos egressos em três grupos principais: **Egressos em ascensão profissional:** caracterizados por uma trajetória profissional bem-sucedida, com alto nível de satisfação com a formação recebida e contribuições relevantes para a sociedade. **Egressos em transição profissional:** encontram-se em fase de busca por oportunidades de trabalho ou em processo de adaptação ao mercado de trabalho, necessitando de apoio e orientação da instituição de ensino. **Egressos em situação de vulnerabilidade:** enfrentam desafios socioeconômicos, como desemprego, subemprego ou condições precárias de trabalho, exigindo medidas de inclusão social e profissional por parte da

instituição. Por certo que a tais categorizações seria fundamental o acompanhamento da instituição ao seu egresso de modo que ela possa melhorar seus processos formativos de modo que seus egressos alcancem a expectativa a que se propõe a formação.

Estudos com egressos (Bezerra; Felicetti, 2021; Batista; Santos, 2021; Costa; Ribeiro, 2021), são ótimos sinalizadores da qualidade da formação recebida. Também funcionam como mecanismos de autoavaliação institucional o que pode proporcionar melhorias nos diferentes âmbitos do contexto educativo.

## Referências

BATISTA, M. S. A importância do acompanhamento dos egressos para as instituições de ensino. **Revista Mackenzie de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 42, p. 141-152, abr./jun. 2019.

BATISTA, T. P.; SANTOS, E. G. As percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza: implicações do programa na formação docente. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 2, 119-134, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v6i2.8940>.

BEZERRA, F. J. S.; FELICETTI, V. L. Egressos da Faculdade La Salle Manaus: uma abordagem sobre estudantes de primeira geração – P-GER. *In*: FELICETTI, V. L. *et al.* (org.). **Tessituras educacionais e aprendizagem**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021, p. 270-283. E-book. DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.971.3031](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.971.3031).

COSTA, A. V. L.; RIBEIRO, G. M. Estudos com egressos de Licenciatura em Música: o que revelam as publicações brasileiras. **Opus**, v. 27 n. 1, p. 1-23, jan/abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2021a2708>.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA ON-LINE. Lisboa: Priberam Informática, 2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/egresso>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FELICETTI, V. L. Egresso. *In*: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior** – EBES. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. (Recurso eletrônico).

SILVA, R. B. Egressos: o que fazer com eles? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 493-509, out./dez. 2010.



## EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO

Noara Teófilo Klabunde

As Equipes Multiprofissionais na Educação são grupos compostos por profissionais de diversas áreas, como pedagogos/as, psicólogos/as, assistentes sociais e enfermeiros/as, podendo também incluir outros/as profissionais técnicos/as administrativos/as e professores/as. Atuam de forma coletiva, colaborativa, interdisciplinar e integrada, sendo que cada membro contribui com conhecimentos específicos do seu campo. O objetivo é criar condições favoráveis para o desenvolvimento integral dos/as estudantes, considerando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também a importância da articulação entre os aspectos pedagógicos, sociais, históricos, culturais, biológicos, emocionais e psicológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Os/as profissionais que compõem as Equipes Multiprofissionais na Educação atuam de forma colaborativa, planejando suas ações coletivamente, integrando conhecimentos e práticas de diversas áreas em um esforço unificado e coeso. Essa atuação também é interdisciplinar e implica que cada membro contribua de acordo com as atribuições específicas de sua profissão, sendo fundamental avaliar continuamente se os objetivos almejados foram alcançados, por meio do diálogo constante dentro da equipe e com a comunidade escolar ou acadêmica.

As Equipes Multiprofissionais na Educação vêm sendo estruturadas ao longo do tempo, especialmente a partir de transformações sociais que demandaram das instituições educativas o desenvolvimento de novas práticas. Atualmente, essas equipes estão presentes em todos os níveis de ensino, sendo possível encontrar experiências de sua atuação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, em escolas, universidades e institutos federais. Elas devem atuar em conformidade com os objetivos expressos no

Projeto Político-Pedagógico das instituições (Brasil, 2019), trabalhando continuamente no desenvolvimento de práticas integradas. Tais práticas objetivam apoiar o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos/as professores/as e acompanhar os/as estudantes cotidianamente ao longo do ano letivo, buscando estabelecer vínculos de confiança, bem como promover um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, visando a permanência e o sucesso escolar.

A relevância em compreender, fundamentar e dar visibilidade ao trabalho realizado pelas Equipes Multiprofissionais na Educação fortalece suas ações e suas interações com a comunidade escolar ou acadêmica, auxiliando no entendimento dos processos que levaram à sua constituição e à sua existência, impulsionando sua consolidação nas instituições de ensino (Klabunde, 2023). Sua atuação é fundamental na implementação e execução de políticas públicas que, entre outros aspectos, contribuem para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos/as os/as estudantes, garantindo que cada um/a receba o suporte adequado para seu pleno desenvolvimento, assegurando a formação integral e o direito à educação (Brasil, 2009, 2010, 2018).

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019, Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/31808150/publicacao/31822174>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018, Seção 1, p. 21-24. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 05 jun. 2024.

KLABUNDE, N. T. Equipes Multiprofissionais na Educação: a atuação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In*: VII Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional A produção do conhecimento em Educação Profissional: políticas, história e formação docente. **Anais...** Natal: Campus Natal Central (CNAT), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/1342360.7-6>. Acesso em: 05 jun. 2024.



## ESTRUTURAS ADITIVAS NA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS

Gabriele Bonotto Silva

A Teoria dos Campos Conceituais, de Gérard Vergnaud, foi criada para dar suporte no ensino e aprendizagem de matemática. No Campo Conceitual Aditivo, que abarca situações-problema de adição e subtração, existe a ideia de estruturas aditivas. Esta noção vem sendo estudada por outros pesquisadores que utilizam como base a Teoria dos Campos Conceituais.

Vergnaud (1996) aponta que existem três tipos de situações-problema que trabalham com estruturas aditivas, a saber: composição, transformação e comparação. As situações-problema de composição tem a estrutura de parte/parte/todo. As situações-problema de transformação apresentam a noção de estado inicial/transformação/estado final. E as situações-problema de comparação são estruturadas em referido/relação/referente.

Magina *et al.* (2008), ao analisar os tipos de situações-problema do campo aditivo, elaboraram subcategorias que permitem uma análise de complexidade, são elas: protótipo, 1ª extensão, 2ª extensão, 3ª extensão e 4ª extensão:

1. **Situações-problema prototípicas:** podem ser de **composição ou transformação** e estão relacionadas com “as primeiras experiências da criança com a operação de adição” (Silva; Felicetti, 2021, p. 81), portanto são situações mais fáceis de serem resolvidas, pois permitem uma solução mais intuitiva e espontânea. Exemplo de composição protótipo: Isadora comprou 5 canetas e deu 2, para Lauren. Com quantas canetas Isadora ficou? Exemplo de transformação protótipo: Compraram, para a biblioteca, 15 livros novos. 3 foram retirados pela professora da turma A. Quantos livros ainda estão disponíveis na escola?

2. **Situações-problema de 1ª extensão:** são de **composição ou transformação**. Nas situações-problema de composição – 1ª extensão, o enunciado apresenta o valor de uma das partes e valor do todo, e a pergunta se refere ao cálculo da parte desconhecida. Exemplo: Isadora comprou 12 iogurtes. 6 eram de morango. Quantos eram os de maracujá? Nas situações-problema de transformação – 1ª extensão, surge o valor inicial e o valor final, e o estudante utiliza uma operação (adição ou subtração) para encontrar o valor da transformação. Exemplo: Lauren tinha 5 bonecas. Ganhou algumas e ficou com 8. Quantas bonecas ela ganhou?

3. **Situações-problema de 2ª extensão:** são apenas de **comparação** e apresentam maior complexidade. Para resolvê-las é fundamental partir de “um valor conhecido do grupo de referência (referente), adicionar ou subtrair um valor (relação entre os dois grupos) e chegar ao valor do outro grupo (referido)” (Silva; Felicetti, 2021, p.81). Exemplo de comparação com o referido desconhecido: Isadora tem 5 canetas. Lauren tem 3 canetas a menos do que ela. Quantas canetas Lauren tem?

4. **As situações-problema de 3ª extensão** são de **comparação** e apresentam maiores complexidade do que as situações supracitadas. Nestas situações são apresentados os valores do referido e do referente e utiliza-se uma operação (adição ou subtração) para encontrar a relação entre os dois grupos. Exemplo de comparação com a relação desconhecida: Isadora tem 10 meses. Lauren tem 7 meses. Quem é mais velha? Quantos meses a mais?

5. **As situações-problema de 4ª extensão:** são de **transformação e comparação**. Estas apresentam maior complexidade, pois necessitam de outros esquemas de pensamento para chegar à solução. Nas situações-problema de transformação são apresentados o valor da transformação e o valor final, e para resolver é preciso utilizar uma operação (adição ou subtração) para encontrar o valor inicial. Exemplo de transformação de 4ª extensão: no final do jogo, Isadora ficou com 17 figurinhas. Ela perdeu 5, durante o jogo. Com quantas figurinhas Isadora começou o jogo? Já nas situações-problema de comparação o referido e a relação entre os grupos são

conhecidos e deve-se encontrar o referente. Exemplo de comparação de 4ª extensão: Isadora tem algumas figurinhas e Lauren tem 9 a mais que ela. Se Lauren tem 19 figurinhas, quantas figurinhas Isadora tem?

Para trabalhar com as estruturas aditivas é fundamental expor o estudante aos diferentes tipos de situação-problema. Com isso, é possível construir novas habilidades e competências no que tange à aprendizagem de matemática.

## **Referências**

MAGINA, S.; CAMPOS, T. M.; GITIRANA, V. **Repensando a adição e a subtração**: contribuições da teoria dos campos conceituais. São Paulo: Proem, 2008.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. **Formação docente e teoria dos campos conceituais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

VERGNAUD, G. A teoria dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista GEEMA**: Tempo de Romper para Fecundar, Porto Alegre, 4. v. 9-19, jul. 1996.



## ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS NA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS

Gabriele Bonotto Silva

Ao falar da Teoria dos Campos Conceituais, destaca-se o ensino e aprendizagem de matemática. Em evidência, estão as estruturas multiplicativas, que pertencem ao Campo Conceitual Multiplicativo - que envolvem conceitos de multiplicação e divisão (Vergnaud, 2009). Outros autores, estudando a teoria, subdividiram o campo, o que facilita o planejamento didático e metodológico do professor. A primeira categorização se refere à relação quaternária ou terciária, que são divididas por Magina *et al.* (2014), em eixos, classes e tipos, conforme é apresentado abaixo.

### Relações quaternárias:

**1. Eixo das proporção simples:** abrange uma relação entre quatro quantidades, metade de um tipo e metade do outro. Outra opção é a de uma proporção direta simples entre duas variáveis. A proporção simples pode ser de correspondência para muitos ou correspondência muitos para muitos. **A classe de correspondência um para muitos:** ocorre em situações-problema em que a relação entre as variáveis é explícita. Exemplo: Em uma prateleira da biblioteca há 15 livros. Em uma das estantes existem 5 prateleiras. Quantos livros há na estante? **A classe de correspondência muitos para muitos:** quando é possível enxergar a relação um para muitos ou quando não é possível visualizar essa relação. Exemplo: Em 5 prateleiras cabem 15 livros. Quantos livros cabem em 10 prateleiras?

**2. Eixo das proporções múltiplas:** neste tipo de situação-problema há, no mínimo, duas proporções simples, envolvendo “uma relação quaternária entre mais de duas variáveis relacionadas duas a duas” (Magina *et al.*, 2014, p. 523). Assim como na proporção simples existem subcategorias. Um exemplo da **classe de**

**correspondência um para muitos** é: Na escola, cada estudante utiliza 6 páginas de seu caderno a cada 2 dias. Quantas folhas são gastas pela turma A, que possui 30 estudantes durante um mês? E a **classe correspondência muitos para muitos**: como exemplo tem-se: A média de arroz comprada para o almoço da escola é de 5 quilos a cada 15 estudantes por semana. Quantos quilos serão necessários para alimentar uma turma de 30 estudantes durante 10 dias.

### **Relações ternárias:**

1. **Eixo da comparação multiplicativa**: para fazer parte deste eixo, a situação-problema precisa ter duas variáveis (da mesma natureza) que estão em comparação multiplicativa. Como exemplo da **classe da relação desconhecida** apresenta-se: Isadora tem 14 doces e Lauren tem 7. Quantas vezes Isadora tem mais doces que Lauren? Na **classe do referente desconhecido**, apresenta-se o exemplo: Lauren tem metade dos doces que Isadora tem. Lauren contou e descobriu que tem 7 doces. Quantos doces Isadora tem? E na **classe do referido desconhecido**: Isadora tem 14 doces. Lauren tem metade da quantidade que Isadora tem. Quantos doces a Lauren tem?

2. **Eixo do produto de medidas**: é dividido em duas classes. Na **classe de configuração retangular**: nestas situações-problema há a disposição vertical e horizontal das variáveis que representam medidas, em forma retangular. Exemplo: A sala de aula da Isadora mede 6 metros por 8 metros. Qual é a área da sala? E na **classe combinatória**: “a ideia presente nessa classe remete à noção do produto cartesiano entre dois conjuntos disjuntos ( $A \cap B = \emptyset$ )” (Magina *et al.*, 2014, p. 523). Exemplo: Isadora tem 8 blusas e 7 calças. De quantas maneiras diferentes ela poderá se vestir?

Destaca-se ainda que as estruturas multiplicativas podem trabalhar com quantidades discretas ou contínuas. É mister que todas as situações-problema, e seus diferentes eixos e classes, sejam trabalhados com os estudantes para que desenvolvam novas habilidades e competências, e assim, consigam dominar o campo conceitual multiplicativo.

## Referências

MAGINA, S. M. P.; SANTOS, A. dos; MERLINI, V. L. O raciocínio de estudantes do Ensino Fundamental na resolução de situações das estruturas multiplicativas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 517–533, 2014.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade**. Trad. Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Editora UFPR, 2009.



## EXPRESSIONISMO ALEMÃO

Michel Goulart da Silva

O Expressionismo alemão foi um movimento estético que teve seu início na poesia e nas artes plásticas, espalhando-se também para o teatro e o cinema, ao longo das primeiras décadas do século XX. Um de seus pioneiros foi o pintor norueguês Edward Munch, cuja obra mais conhecida é o quadro *O grito*, de 1893. Nessa obra, o pintor mostra “a visão da composição estática das obras do expressionismo”, ao captar “impressões do mundo exterior e expressa-as de forma deformando” (Silva, 2006, p. 4).

O expressionismo é um fenômeno estético difícil de periodizar, na medida em que estão associados a ele um conjunto de produções artísticas diversas e fragmentadas, produzidas ao longo das primeiras três décadas do século XX. Segundo Cardinal (1988, p. 17), “o movimento expressionista foi desarticulado e descentralizado demais para ser reduzido a uma fórmula restrita e ordeira”.

Para os expressionistas, há um mundo exterior do qual o artista faz parte e que exerce influência sobre ele, ou seja, uma realidade que é percebida por meio dos sentidos e que origina estados de espírito, sentimentos, reflexões, ideias, enfim, um conjunto de impressões, e que se expressa em um determinado tipo de arte. Essa arte expressionista seria uma expressão dessas impressões, uma vazão em forma de arte dessa subjetividade do artista, “expressão direta dos sentimentos que se originam da própria vida do criador, sem a mediação e a interferência provável da racionalidade” (Cardinal, 1988, p. 25). São visões de aspectos trágicos do mundo exterior, imagens cruas e exageradas, que destroem o realismo, a harmonia, a serenidade, e que chegam ao mundo exterior “como uma coisa ainda quente e ativa, que pulsa e respira como uma coisa viva” (Cardinal, 1988, p. 28). Portanto, a arte expressionista é uma

representação distorcida e deformada da realidade, realizada de forma intencional.

Um dos primeiros textos a refletir acerca dessa corrente foi o manifesto *Expressionismo na poesia*, publicado em 1918, pelo escritor Kasimir Edschmid (1890-1966). Nesse manifesto, que busca explicar o expressionismo, afirma Edschmid (1978, p. 105): “A terra é uma paisagem imensa que Deus nos deu. Temos que olhar para ela de tal forma que chegue até nós sem deformação. Ninguém duvida de que a essência das coisas não seja a sua realidade exterior”. Contudo, essa “realidade tem que ser criada por nós”, na medida em que “a significação do assunto deve ser sentida. Os fatos acreditados, imaginados, anotados não são o suficiente; pelo contrário, a imagem do mundo tem de ser espelhada puramente e não falsificada. Mas isso está apenas dentro de nós mesmos” (Edschmid, 1978, p. 105).

Conforme Edschmid, há uma realidade, um mundo exterior, do qual o artista faz parte e pelo qual é influenciado. Para Edschmid, a vida do ser humano ultrapassa o indivíduo, participando de forma ativa da vida do mundo exterior. Portanto, “liberto de todo remorso burguês, não admitindo senão o prodigioso barômetro de sua sensibilidade”, o ser humano “se abandona a seus impulsos. A imagem do mundo nele se reflete em sua pureza primitiva, a realidade é criada por nós, a imagem do mundo só existe em nós” (Eisner, 1985, p. 19).

Outro aspecto referente ao expressionismo passa pelos elementos de cultura nacional dessa corrente artística. Edschmid (1978, p. 106) afirma acerca da “visão expressionista”: “Esse tipo de expressão não é alemão nem francês. Ele é supranacional. Ele não é somente assunto da arte. É exigência do espírito. Não é programa do estilo. É um problema da alma. Uma coisa da humanidade”.

Contudo, os diferentes aspectos do expressionismo parecem estar bastante ligados à situação econômica, política e cultural da própria Alemanha. Segundo Nazário (1999, p. 150), o expressionismo floresceu na Alemanha, no começo do século XX, em função “de uma série de condições propícias. Como o país industrializava-se rapidamente dentro de estruturas sociais muito

conservadoras, os jovens artistas reagiam pelo exagero e a deformação contra os códigos morais anacrônicos e repressivos”.

Portanto, o expressionismo se vincula à cultura e às diferentes tradições alemãs, sendo influenciado pela metafísica e pelo misticismo. Contudo, ao mesmo tempo, se percebe seu vínculo com o estado de espírito da Europa de sua época, dado por uma situação econômica e social específica, marcado pelo desenvolvimento do imperialismo e a eclosão da Primeira Guerra Mundial.

O expressionismo está relacionado com a crise econômica, política e social, sendo essa percepção da realidade influenciada pela busca de tradições místicas germânicas, criando uma arte com características particulares. Contudo, ainda que tenha sua influência na situação da Alemanha, não se exclui a possibilidade de haver artes com estética com influência expressionista em outros países e épocas, expressando sociedades em crise e produzindo representações que apresentem características próprias.

## Referências

CARDINAL, R. **O expressionismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

EDSCHMID, K. Expressionismo na poesia. *In*: TELES, G. Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1978.

EISNER, L. **A tela demoníaca**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

NAZÁRIO, L. **As sombras móveis**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

SILVA, M. O cinema expressionista alemão. **Revista Urutágua**, nº. 10, p. 1, 2006.



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Flávio Marcos Nespollo  
Naiara Gracia Tibola

Etimologia: **Formação:** substantivo feminino. 1. Ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação. 2. Conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa. Do latim *formatio.onis*. **Continuada:** verbo. 1. Que não tem interrupção. 2. Sucessivo, seguido. Do latim *continued*. **Professores:** substantivo masculino. 1. Aquele que ensina. 2. Ministra aulas. Do latim *professor.oris*.

É um processo de estudo contínuo com objetivo de gerar desenvolvimento profissional permanente que visa atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos, habilidades e competências dos educadores ao longo de sua carreira, em especial, quanto aos avanços científicos e novas descobertas no campo da ciência, articulando e estudando a fim de complementar sua atuação profissional, possibilitando assim a adição de novos conhecimentos com capacidade de ampliar o desempenho profissional dentro de sala de aula. Este tipo de formação é essencial para assegurar que os professores possam se adaptar às mudanças nas práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e necessidades dos alunos.

A profissionalização da carreira docente é decorrente de movimentos que ocorreram em perspectiva crítica ao ensino dominante da época, chamado de “ensino tradicional”, tais movimentos ocasionaram o surgimento da chamada “escola nova”. Contudo, o termo “formação continuada” encontra-se em uso, pelo menos, desde o início do século XX, não se tratando especificamente da formação continuada de professores. John Dewey usou o termo “formação continuada”, em uma de suas obras ainda no início do século XX, versando sobre a importância de uma formação contínua no âmbito geral, o que, posteriormente, influenciou em várias teorias educacionais. “A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais

pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial” (Delors, 2003, p. 160).

A importância da formação continuada de professores ocorre devido a várias questões, entre elas está a adaptação às mudanças curriculares, sociais, culturais e os avanços tecnológicos, pois tal formação é crucial para que professores possam reavaliar suas práticas pedagógicas conforme essas novas demandas. Tudo isso visa à melhoria no ensino e impacta positivamente na qualidade educacional que é oferecida.

### **Para saber mais**

DOCUMENTÁRIO EDUCADORES BRASILEIROS: Anísio Teixeira – Educação não é Privilégio [HD]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ls-FoXhfM\\_Y%3e](https://www.youtube.com/watch?v=ls-FoXhfM_Y%3e)

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

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

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DICIO. Dicionário On-line de Português. [RISCO]. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

# FORMAÇÃO HUMANÍSTICA, FORMAÇÃO HUMANÍSTICA CRISTÃ, HUMANISMO E HUMANISTA

Eliana de Freitas Soares

Os conceitos de Formação Humanística, Formação Humanística Cristã, Humanismo e Humanista, apesar de serem parecidos, apresentam algumas singularidades que ajudam a definir melhor sobre o que se trata cada um, principalmente buscando indícios nos contextos históricos.

## **Formação Humanística**

Termo que se apresenta na área de história e de filosofia da educação, quando se trata da educação na Grécia, século V a.C. A educação era concebida como “Paidéia, formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão” (Santos; Rosa, 2000). A formação do homem desejado teria que incluir vários aspectos: morais e dos sentimentos (música e arte); mentais (filosofia e ciências) e; físicos (ginástica). Não poderia separar corpo do espírito, formação integral, assim seria a formação humanística (Santos; Rosa, 2000; Farias Filho, 2017).

Cambi (1999) afirma que a filosofia humanística trazia algumas características da mentalidade científica e que influenciaria na renovação da cultura dos anos seiscentos, com a nova ciência.

Buscando retomar o conceito de formação humanística para a contemporaneidade, e tendo como base as ideias de alguns autores, tais como Cénci e Fávero (2008), e Nussbaum (2010), documentos legais da educação nacional como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre outros, pode-se afirmar que é uma concepção de formação humana que contempla os níveis pessoal, profissional e as relações com os outros.

## **Formação Humanística Cristã**

Termo que se apresenta com o Cristianismo. Cristo é o modelo de homem desejado. Cambi assim descreve o homem dentro dessa concepção: “[...] (igualitário, solidário, caracterizado pela virtude da humildade, do amor universal, da dedicação pessoal, como ainda pela castidade e pela pobreza); [...] reinventando a família (baseada no amor e não apenas e sobretudo na autoridade e no domínio) [...]” (Cambi, 1999, p. 121).

A educação cristã para Almeida (2018), divide-se em quatro momentos: período apostólico (Messias como o Mestre e que ensina aos apóstolos); período patrístico (primeiros estudiosos da Igreja organizaram formas de ensinar); período monástico (monges nos mosteiros na educação medieval); período escolástico (método que tem o nome Escolástica). O mestre da pedagogia cristã é Santo Agostinho (Cambi, 1999).

## **Humanismo**

Na Idade Média, quando ainda estava presente a Escolástica, já estava emergindo o humanismo, com uma visão nova de homem e mundo. Na Idade Moderna, esta concepção ganha maior força. Traz como proposta uma sociedade com valores mais mundanos, laicos, individuais, civis, com ideais de heroísmo e de amor. Volta-se um olhar mais cuidadoso com às técnicas e a magia. Nasce com Petrarca, a filosofia civil e moral. O homem é tido como sujeito, protagonista na história e na sua vida (Cambi, 1999). “As boas artes, que ainda hoje são denominadas disciplinas humanísticas, não tinham para o H. valor de fim, mas de meio, para a ‘formação de uma consciência realmente humana, aberta em todas as direções [...]’” (Abbagnano, 2007, p. 519).

## **Humanistas**

O termo humanistas é criado para expressar uma nova concepção da virtude: o mercador, o homem prático de negócios,

com novos padrões de valores éticos e sociais. Representado com forças naturais e sobrenaturais, que mesmo tendo liberdade para suas escolhas está ciente que algumas condicionam a sua forma de agir. Defesa de uma educação que garanta “ao sujeito o exercício de funções diversas na sociedade” (Cambi, 1999, p. 225).

## Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins, 2007.

ALMEIDA, E. **Educação Reformada: uma visão histórica** – a primeira Educação Cristã. 2018. Disponível em: <https://blog.educalar.com.br/educacao-reformada-uma-visao-historica-a-primeira-educacao-crista/>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005 de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plan-o-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: jul. 2024.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP (FEU), 1999.

CENCI, A. V.; FÁVERO, A. A. Notas sobre o papel da formação humanística na universidade. **Revista Pragmateia Filosófica**, n. 1, p. 1-8, out. 2008. Disponível em: <http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v2-n1-out-2008-notas-sobre-o-papel.pdf>. Acesso em: out. 2018.

FARIAS FILHO, A. V. **História da Educação**. 2017. Disponível em: [http://md.intaead.com.br/geral/pos-graduacao/disciplinas-comuns/historia\\_da\\_educacao/mobile/index.html#p=1](http://md.intaead.com.br/geral/pos-graduacao/disciplinas-comuns/historia_da_educacao/mobile/index.html#p=1). Acesso em: jul. 2024.

NUSSBAUM, M. C. **Not for profit**: why democracy needs the humanities. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2010.

SANTOS, M. da C. A. dos; ROSA, S. I. G. **Conceito de Paideia**. 2000. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/index.htm>. Acesso em: jul. 2024.

## GÊNERO

Luan do Carmo da Silva  
Paulo Gabriel Guimarães Silva

Derivado do latim *genus*, significa "família", "nascimento"; é normalmente empregado para a diferenciação entre feminino e masculino (Barros, 2023). O gênero está ligado aos comportamentos e expectativas que se colocam sobre uma pessoa devido à construção cultural vigente na sociedade do que é ser homem ou mulher (Collins, 2020).

Por vezes, o gênero é compreendido como sinônimo de sexo biológico. Ocorre que, enquanto o primeiro vincula-se aos papéis sociais que homens e mulheres desempenham na sociedade, o segundo está relacionado ao conjunto de atributos oriundos dos processos de evolução biológica, pelos quais têm passado os corpos humanos.

O conceito de gênero permite compreender e analisar criticamente, o tratamento diferenciado atribuído a pessoas que nasceram possuidoras de determinado sexo biológico (macho ou fêmea). Por meio do entendimento de gênero é possível identificar e questionar essas construções sociais (De Jesus *et al.*, 2008). Entende-se, portanto, que o conceito indica uma rejeição ao determinismo baseado no sexo biológico. Desse modo, as diferenças evidenciadas entre homens e mulheres são fundamentadas em construções sociais, as quais criam ideias como, por exemplo, a de que meninas precisam brincar de boneca ou de que a utilização das cores rosa e azul são definidas pelo sexo (Scott, 1986).

No entanto, conforme ressaltado, esses comportamentos não estão ligados ao sexo biológico, mas ao modo como meninas e meninos, homens e mulheres, têm sido historicamente socializados e voltados para o desempenho de determinados arquétipos previamente formatados. A constituição do conceito de gênero e sua consequente diferenciação, em relação ao sexo, permite o reconhecimento histórico

de como a dominação masculina tem operado em relação às mulheres e a outras categorias de gênero historicamente silenciadas ou marginalizadas.

Ao compreender o modo como se instituí os processos de subordinação relacionados ao gênero, contribui-se com a ampliação do movimento de luta pela equidade, tanto nos direitos quanto nas oportunidades dos diferentes sujeitos históricos. Dessa maneira, os estudos do campo de gênero compreendem este conceito sob uma larga margem de diversidade que ultrapassa o padrão binário do ser homem ou mulher (Matos, 2008).

Delineia-se que a compreensão de gênero perpassa, simultaneamente, por concepções individual e coletiva, isto é, de como determinada pessoa se identifica e como é identificada nos meios sociais pelos quais transita. Ao se realizar a distinção de gênero e sexo reconhece-se as diversas possibilidades de (auto)reconhecimento no espectro que tem o masculino e o feminino como referenciais, mas não se limita a esses dois conceitos.

Quando, por exemplo, o sexo biológico e o papel social de gênero de uma pessoa estão consoantes, isto é, quando um homem performa conforme as expectativas sociais designadas para o sexo masculino, diz-se que esta pessoa é cisgênero. No entanto, quando um corpo masculino não se identifica e nem desempenha esses papéis sociais, diz-se que esta pessoa é transgênero. Há ainda outras designações, as quais não desempenham papéis sociais necessariamente vinculados a um ou outro gênero.

O que se coloca como central no debate é a necessidade do respeito mútuo, o reconhecimento da busca pela equidade e humanização de corpos social e historicamente negligenciados por não estarem “conformados” com determinados padrões.

### **Para saber mais**

Uma maneira interessante de discutir e compreender a diversidade de gênero é por meio de dados estatísticos. Desse modo, o portal Gênero e Número, o qual tem como objetivo produzir, analisar

e disseminar dados especializados em gênero, sexualidade, direitos de mulheres e outros temas socialmente relevantes, se mostra como uma interessante alternativa de realização dos processos de mediação do conhecimento em sala de aula. Consulte em: <https://www.generonumero.media>

## Referências

BARROS, A. de P. G. **Enfrentamento à violência contra as mulheres**: os desafios das políticas públicas. 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/6144>  
Acesso: 17 jun. 2024.

COLLINS, P. H. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. Trad. Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: [http://www.ser.puc-rio.br/2\\_COLLINS.pdf](http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf) Acesso: 13 jun. 2024.

DE JESUS, B.; RAMIRES, L.; UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.. Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. **Ed. Especial**, revista e ampliada. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008. Disponível em: [https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/08/diversidade\\_sexual.1968.pdf/](https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/08/diversidade_sexual.1968.pdf/). Acesso: 13 jun. 2024.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**. v. 16, n. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6Y8dcfxYKPXWmyyZmhF5yph/> Acesso: 13 jun. 2024.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **American Historical Review**. v. 91, n. 5, Dec. 1986. p. 1053-1975. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/Gênero-Joan%20Scott.pdf/](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/Gênero-Joan%20Scott.pdf/). Acesso: 13 jun. 2024.



## GOLPE DE ESTADO

Michel Goulart da Silva

O conceito de golpe de Estado passou por mudanças ao longo dos séculos, expressando particularidades sociais e políticas dos diferentes contextos históricos. Golpe de Estado, contemporaneamente, pode ser entendido como “um fenômeno político de caráter excepcional, radical e, na maioria dos casos, violento”, constituindo-se em “uma ação liderada por políticos que atuam dentro do aparelho do Estado” (Ferreira; Numeriano, 1993, p. 9).

Os exemplos históricos mostram dois tipos de golpe, o “golpe branco” e o “golpe clássico”. O golpe branco tem como objetivo “amortecer, pela conciliação, crises dentro do aparelho de Estado entre seus principais grupos dominantes” (Ferreira; Numeriano, 1993, p. 10). Esse golpe pode acontecer com a presença de instrumentos de pressão, como a mobilização de um setor de classe. Um de seus exemplos, foi a retirada de poderes para dar a posse a João Goulart, por meio da mudança de regime para parlamentarista, em 1961,

O golpe clássico, por outro lado, ocorre quando é impossível conciliar os interesses entre os diferentes grupos políticos que lutam pelo poder do Estado. Um dos exemplos disso se passou no Brasil, em março de 1964, com a tomada do poder pelas Forças Armadas, tirando do poder João Goulart e impedindo as mobilizações em defesa de reformas econômicas e sociais.

O entendimento contemporâneo de golpe não é o mesmo que se tinha em outros momentos históricos. Em 1639, Gabriel Naudé (2011, p. 82) definiu golpe de Estado como “aquelas ações audazes e extraordinárias que os príncipes se veem obrigados a executar em situações difíceis e que beiram o desespero, contra o direito comum”, não mantendo “nenhuma ordem ou forma ou justiça, colocando de lado o interesse particular em benefício do bem público”.

Em 1799, ocorreu uma das mais conhecidas experiências de golpe de Estado, o chamado “18 Brumário”, ocorrido na França, que representou a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder. Nesse período, a França vinha sendo governada por um colegiado de líderes chamado de Diretório, que enfrentava revoltas internas e a ameaça de invasão de forças reunidas pelos monarcas europeus liderados pelos Habsburgo e pela Rússia. Diante dessa crise, os deputados do Conselho dos Quinhentos e do Conselho de Anciãos acabam nomeando um governo provisório, que recebeu o nome de Consulado, onde três membros, entre os quais Napoleão, exerciam o poder de modo igualitário. Pouco depois, o Consulado foi reformado e deixou de ser provisório, substituindo dois de seus membros e permanecendo Napoleão como cônsul. Esse processo foi analisado por Curzio Malaparte, no livro *Técnico do golpe de Estado*, publicado em 1931. Ocorrido, no calendário revolucionário francês, no dia 18 de brumário do ano IV, esse processo, segundo Malaparte (1983, p. 85), “continua a ser um modelo de golpe parlamentar”. Nesse modelo, segundo Malaparte (1983, p. 94), seria preciso “manter-se a todo o custo no terreno da legalidade”, não fazendo “o uso da violência senão para manter-se naquele terreno, ou para voltar a ele se for preciso se afastar”.

Os golpes se tornaram um fenômeno político comum no século XX. Luttwak (1991, p. 23) destaca que o golpe de Estado está diretamente associado à consolidação do Estado moderno, “com sua burocracia profissional e suas forças armadas permanentes”. Segundo Luttwak (1991, p. 24), o golpe “opera naquela área fora do governo, mas dentro do Estado, que é formada pelo funcionalismo público permanente, pelas forças armadas e a polícia”, tendo como objetivo “desligar os funcionários permanentes do Estado da liderança política”. Luttwak (1991, p. 30) aponta que “um golpe consiste na infiltração em um segmento pequeno, mas crítico do aparelho estatal, utilizando-o depois para tirar do governo o controle sobre a parte restante”.

Donald Goodspeed (1966, p. 11-2), em obra publicada no começo dos anos 1960, aponta que o golpe de Estado pode ser

entendido como “uma tentativa de mudança de governo pelo ataque súbito e agudo às máquinas administrativas”. Para Goodspeed (1966, p. 14), o golpe não é apenas uma ação de força, afinal “fundamenta-se na vida política, social e econômica da sociedade em que ocorre e é necessário conhecer esse conjunto de fatores para poder entendê-lo”.

O golpe de Estado não ocorre de forma isolada, sendo necessária a mobilização de outras forças políticas e sociais, como a ação de políticos opositoristas, a mobilização de setores da população ou os discursos difundidos pelos órgãos de imprensa. Quando se fala nesse processo, faz-se referência à “interrupção forçada no processo institucional, provocado ou não por ações violentas, encabeçada ou apoiadas por setores militares, em que há ou uma transformação do regime político ou, pelo menos, uma mudança de governo” (Silva, 2020, p. 135). O golpe leva a um relativo recrudescimento da coerção e da repressão, seja pelo uso da violência aberta, seja pela mudança em aspectos da legislação, abrindo uma nova conjuntura política.

## Referências

FERREIRA, M.; NUMERIANO, R. **O que é golpe de Estado**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GOODSPEED, D. **Conspiração e golpes de Estado**. Rio de Janeiro: Saga, 1966.

LUTTWAK, E. **Golpe de Estado: um manual prático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MALAPARTE, C. **Técnica do golpe de estado**. Lisboa: Europa-América, 1983.

NAUDÉ, G. **Consideraciones políticas sobre los golpes de Estado**. Madrid: Tecnos, 2011.

SILVA, M. G. da. Golpes de Estado: história e usos de um conceito. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, nº. 12, p. 131–139, 2020.



## HISTÓRIA ORAL

Lucas Barroso Rego

A história oral é uma metodologia de pesquisa que utiliza fontes orais, coletadas por meio de entrevistas, em diversas modalidades. Essas fontes são produzidas a partir de um estímulo, em que o pesquisador entrevista indivíduos, geralmente após os eventos ou conjunturas que deseja investigar. Essas entrevistas compõem um conjunto de documentos biográficos, ao lado de memórias e autobiografias, permitindo compreender como indivíduos vivenciaram e interpretam eventos, situações e modos de vida de um grupo e/ou da sociedade.

Existem pessoas que não sabem ler ou escrever e outras que não utilizam o computador com tanta facilidade, mas a maioria dos seres humanos possuem e controlam a oralidade, ou outras formas de comunicação. Por isso, a busca por fontes orais se dá porque a oralidade é uma forma de diálogo comum aos excluídos e marginalizados da mídia e do discurso público. Ao buscar essas fontes, deseja-se que essas vozes, que existem mas são pouco ouvidas, possam, enfim, ter acesso à esfera pública.

A metodologia da história oral propõe a criação de um diálogo igualitário entre perspectivas, integrando diversas visões em uma mesma narrativa. Isso visa capturar a *memória oral*, que se baseia na seletividade, *performance*, instantaneidade, transcendência de normas e potência subjetiva (Meihy; Seawright, 2020). Nesse contexto, silêncios, gestos, sorrisos, lágrimas, entonações e outras sutilezas da oralidade são relevantes para esse fim.

A coleta de depoimentos pessoais começou na década de 1940 com o jornalista Allan Nevins (1890-1971), que entrevistava indivíduos sobre a atuação de grupos dominantes nos Estados Unidos. Esse trabalho culminou na criação do *Columbia Oral History*

*Office*, modelo para outros centros nos anos 1950. Inicialmente, sua pesquisa centrava-se no estudo das elites.

Na segunda metade dos anos 1960 e nos anos 1970, também nos Estados Unidos, houve uma grande propagação da história oral como “instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social” (Ferreira, 2002, p. 322), visando narrar as trajetórias de grupos minoritários e tirá-las do esquecimento da história oficial.

Apesar de certa resistência acadêmica em alguns países, como na França, por exemplo, a ideia da história como militante e engajada politicamente se expandiu, especialmente na Inglaterra com Paul Thompson e sua obra *The Voice of the Past* (1978), que defendia a história oral como meio de democratizar a história para todos os grupos sociais.

Inicialmente desenvolvida fora da academia, a história oral ganhou, assim, espaço nos debates historiográficos a partir dos anos 1980, com a emergência da história do século XX e do tempo presente, a revalorização do papel do sujeito, mudanças nos arquivos, maior disponibilidade de registros sonoros e novas linhas de pensamento que reconheceram que o passado é construído conforme as necessidades do presente (Ferreira, 2002).

Nos anos 1990, a história oral ganhou destaque no Brasil devido a mudanças na produção historiográfica e na sociedade brasileira. A história cultural foi revitalizada por meio de testemunhos, destacando as limitações da memória coletiva nacional e reabilitando a marginalidade no campo social. A ferramenta da história oral apareceu como ferramenta essencial para compreender as tensões entre a imagem oficial do passado e lembranças pessoais.

Na Educação Básica, a metodologia da história oral pode ser aplicada pedagogicamente para a produção e análise de biografias em sala de aula. Essa prática facilita a compreensão das encruzilhadas, imprevisibilidades e múltiplas perspectivas da História, distanciando-se de uma visão linear. Contudo, enfrenta desafios inerentes à produção de um relato oral, especialmente na relação entre entrevistador e entrevistado. O entrevistador pode não

lembrar de toda sua história ou não conseguir trazer informações concretas de sua vida.

Apesar dessas dificuldades, a atividade é proveitosa para estudantes, que podem aprimorar suas habilidades de observação e investigação. Marconi e Lakatos (2003) destacam vários conteúdos a serem investigados em um relato oral, como fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação, condutas, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. Dessa forma, há muitos pontos em que os estudantes podem trabalhar, tanto de modo objetivo quanto subjetivo, na elaboração de roteiros e análise posterior.

### **Para saber mais**

Para obter maiores informações sobre o uso da história oral na Educação Básica, os seguintes materiais complementares são recomendados:

CARVALHO, M. L. M. de; RIBEIRO, S. L. S. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

DE CAMPOS, K. da C. As contribuições da história oral no ensino de história. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 1, 2015.

FONSECA, S. G. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, 2006.

RIBEIRO, S. L. S. História Oral na Escola: instrumentos para o ensino de história. **Oralidades**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 99-109, 2008.

RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (org.). **História oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

SANTHIAGO, R.; DE MAGALHÃES, V. B. **História Oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

## Referências

FERREIRA, M. de M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, v. 3, p. 314-332, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT, L. **Memórias e narrativas: História Oral Aplicada**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

## IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Alessandra Fischborn

“As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas, de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego” (Dubar, 2009, p. 117-118). Desse modo, a identidade profissional está profundamente vinculada à maneira como os indivíduos se identificam profissionalmente e são vistos em relação à sua profissão. As identidades profissionais não são apenas construções individuais, mas também resultado de interações sociais mais amplas, sendo validadas e legitimadas pelo grupo profissional ao qual pertencem, o que é essencial para sua aceitação dentro da comunidade. A identidade profissional é formada pelas características, formação, valores e experiências de cada profissional. No entanto, é importante destacar que a identidade profissional também é moldada por fatores contextuais e sociais. Isso significa que, além das características individuais, a identidade profissional é influenciada pelo ambiente de trabalho, políticas organizacionais, demandas institucionais, expectativas e normas profissionais. O processo da constituição identitária profissional se dá em dois movimentos distintos: “[...] atos de atribuição os que visam a definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”, ou seja, a identidade para o outro; atos de pertencimento os que exprimem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si” (Dubar, 2005, p. 137). Portanto, a constituição identitária profissional se dá em um processo dinâmico, entre como os outros percebem e definem a identidade de um indivíduo e como o indivíduo se percebe e deseja ser reconhecido em termos de sua identidade profissional.

A identidade profissional docente se refere à maneira como os professores se percebem e são percebidos em seu papel profissional. Ela é uma construção dinâmica e complexa, influenciada tanto por

fatores individuais quanto contextuais e sociais. Aspectos como a formação inicial e continuada, princípios éticos e políticos, valorização, condições de trabalho, autonomia e reflexão crítica influem diretamente na identidade profissional docente. “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 2000, p. 17). A construção da identidade na atividade docente envolve a capacidade dos professores de exercerem sua profissão com autonomia e consciência, além disso, a forma como cada professor ensina está diretamente relacionada à sua identidade pessoal. As experiências, valores e características individuais de cada docente influenciam suas abordagens e métodos de ensino. A constituição identitária docente é uma combinação de autonomia no exercício da profissão e a integração da identidade pessoal nas práticas de ensino. Nóvoa (2000) compreende que as escolhas que os professores fazem em sua prática profissional não são apenas técnicas ou pedagógicas, mas também refletem sua personalidade, valores e experiências. Assim, ao observar como um professor ensina, podemos entender muito sobre quem ele é como pessoa. Essa intersecção entre autonomia e identidade pessoal é fundamental para a construção de uma identidade profissional sólida, fundamental para que os docentes possam atuar de forma eficaz e contribuir para a transformação social por meio da educação. Como corrobora Nóvoa (2000, p. 17), “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”.

## Referências

- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- NÓVOA, A. Professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2 ed., 2000, p. 11-30.

## INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Gilmara Hanemann Gorges  
Eduardo Schiller

A expressão “Inglês como língua franca” (ILF) refere-se ao uso da língua inglesa como língua de contato e comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas (Jordão, 2014). Atualmente, o inglês é a língua mais ensinada como segunda língua no mundo, com cerca de 1,5 bilhão de falantes não nativos. O motivo principal é a influência da língua inglesa em áreas cruciais como o comércio internacional, a tecnologia, a diplomacia e a academia (Crystal, 2003).

A predominância do inglês reflete um fenômeno de globalização em que a comunicação inteligível entre culturas diversas é essencial. O ILF é caracterizado por uma flexibilidade linguística, as normas podem variar conforme o contexto e as necessidades dos falantes (Seidlhofer, 2011), o que cria um ambiente dinâmico de aprendizado e adaptação contínuos, onde os significados são negociados e cocriados durante a interação.

Ensinar e aprender o ILF o desvincula do pertencimento a um território determinado, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas” (Brasil, 2018, p. 199).

Assim, a perspectiva do inglês como língua franca é uma ferramenta poderosa para a comunicação global. No entanto, é fundamental reconhecer e respeitar a diversidade linguística e cultural dos falantes, promovendo e valorizando tanto o inglês quanto as línguas nativas. A abordagem inclusiva e intercultural é essencial para um país multilíngue como o Brasil.

No contexto da Educação Básica, compreender o ILF é essencial para preparar os estudantes para um mundo globalizado, onde a capacidade de comunicar-se em inglês pode abrir portas para oportunidades acadêmicas, profissionais e pessoais. A adoção de práticas pedagógicas com o ILF pode ter um impacto significativo na qualidade da educação. Algumas estratégias incluem:

**Foco na Comunicação:** em vez de insistir em um inglês perfeito (será que existe um?), baseado em tentar ser o outro/pronunciar como um nativo, incentiva-se a comunicação eficaz. O objetivo é que os alunos se façam entender e compreendam os outros, independentemente dos sotaques ou erros gramaticais.

**Valorização da Diversidade Linguística:** professores podem integrar atividades que explorem as variações do inglês falado em diferentes partes do mundo, mostrando aos alunos que o inglês global é diverso e multifacetado.

**Interculturalidade:** promover projetos e atividades que envolvam comunicação com falantes de inglês de diferentes culturas, seja por meio de correspondências, vídeos ou outras formas de troca intercultural.

**Uso de Recursos Autênticos:** utilizar materiais autênticos, como notícias, filmes, músicas e entrevistas, que apresentam o inglês em diferentes contextos globais, ajudando os alunos a entenderem como a língua é usada na prática.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 de setembro de 2023.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge, 2003.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 13-40, 2014.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.



## INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Célia de Fátima Rosa da Veiga

A configuração de uma internacionalização na Educação Básica, uma internacionalização que está no cotidiano da escola, 'em casa', se inicia com a adesão e a introdução de um componente curricular, um outro idioma, que não seja o da língua materna. Esse movimento se dá, por meio de uma escola internacional, um programa bilíngue integrado ao currículo uma língua adicional no currículo da escola, bem como outros contextos similares (Petrini Junior; Megale, 2015). A internacionalização vai mostrando-se à comunidade escolar interna e externa, presente nas formas de se buscar novos saberes e conhecimentos. Tudo isso, indica uma internacionalização que traz uma perspectiva de abertura da Educação Básica para o mundo em atividades e aspectos diversificados.

Thiesen (2019) coloca que a internacionalização da Educação Básica está, ainda no começo de um movimento que só tende a avançar na sociedade. O referido autor diz que se faz importante conhecer aspectos do surgimento e da expansão da internacionalização dos currículos nos territórios da Educação Básica em escala mundial. Para as escolas, é importante que os agentes que nela atuam, compreendam as racionalidades epistêmicas, pedagógicas e políticas que mobilizam esses conceitos e projetos, bem como as influências que exercem sobre a política curricular oficial brasileira. A dinâmica pedagógica dessa integração promove transformações e prepara os estudantes e demais atores em seus ambientes educativos para atuarem diretamente na sociedade no cenário local, regional, nacional e internacional. O estudante tem a possibilidade de tornar-se um cidadão global, vivenciando o respeito à diversidade e prospectando qualidade na educação (Veiga, 2022).

A sua importância para a trajetória formativa dos estudantes da Educação Básica, entretanto, fica evidenciada ante a relevância do desenvolvimento de competências internacionais e interculturais necessárias para tornar esses estudantes globalmente competentes, compreendendo esse fator como um complexo de habilidades fundamentais para a interação com pessoas de outras nacionalidades e culturas.

## Referências

PETRINI JUNIOR, A.; MEGALE, A. H. Elaboração de material didático para educação bilíngue no Brasil: um percurso para a formação de professores. *In*: PHILIPPOV, R.; SCHETTINI, R. H; SILVA, K. A. (org.). **Integrando e descapsulando Currículos do Ensino Superior**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 17-46.

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190038, abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?format=pdf&lang=pt>

VEIGA, C. F. R. **A trajetória bilíngue em uma escola de educação básica**: contexto emergente da aprendizagem em língua inglesa, 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade La Salle – Canoas, 2022.

## INTERVALO

José Janerson de Matos Moraes

O espaço entre um ponto e outro, ou, entre um muro e outro, assim é entendido *inter* (entre) *vallum* (muralha). Na escola, o intervalo se tornou um espaço de tempo que tem duração entre dez a vinte minutos, onde os alunos fazem seu lanche e os docentes se reúnem na sala de professores. É o espaço entre o ordinário, entre a rotina cotidiana, lugar onde a ação institucional é pausada, risos e preocupações ocupam a sala de professores, informações, notícias, avisos preenchem os rápidos minutos do intervalo. Com o sinal sonoro que anuncia o intervalo, inicia-se na escola, um momento de ruptura entre os conteúdos da sala de aula, é nesse intervalo onde as utopias se dissipam, é onde se percebe e se avaliam as diferenças, a impossibilidade de um espaço homogêneo se impõe. Diante do lugar normativo e regulado institucionalmente, o intervalo é uma espécie de espaço “outro” que Foucault coloca como lugar oposto aos espaços idealizados. O conceito de intervalo pode permitir uma livre expressão do professor/a e, com isso, o mesmo consegue refletir sobre os conteúdos com os quais trabalha em sala de aula, concluindo que estes foram forjados em momentos fixos, mas também com momentos de intervalo. A homogeneidade e continuidade entre os eventos é apenas uma ideia construída e desejada por aqueles que tinham em sua mão a caneta da história. Ao olhar o espaço escolar em sua materialidade, ao identificar os objetos, as atividades, a linguagem, encontramos no intervalo a suspensão do regular, quase que um momento libertador, os alunos “indisciplinados” são por vezes punidos com a ausência do intervalo, impedidos de liberar sua energia, e naquele momento que é um tempo dentro do tempo escolar, viver autenticamente o que sua mente manda, correr, brincar, pular, cair e levantar. Sobre esse espaço dentro de

um espaço, ou tempo dentro de um tempo, Michel Foucault, em uma conferência chamada “De Outros Espaços”, aborda aspectos que são parecidos com o intervalo escolar. Uma figura que chama a atenção é a do navio. Ele não é fixo. Embora seja materialmente um espaço, ele está sempre lançado na grandiosidade do mar quase infinito. Sem barcos acabam-se os sonhos, e sem o intervalo escolar? Sem esse momento livre, talvez, não se consiga discutir liberdade em sala de aula, talvez a diferença não faça sentido, talvez se tenha mais certezas que dúvidas, talvez se espere respostas de um currículo engessado. Apesar de perturbar aqueles que impõem o convencional, é preciso questionar certezas, desconhecer respostas que são totalizantes ou universais. O intervalo é abertura para novidades, muito se aprende nesse espaço, quando os professores(as) mesmos (as) olham a si. Percebem que na escola existem outros que lhes são parecidos. A sala de professores, por exemplo, no intervalo se torna um espelho de esperanças e de angústias.

## Referências

- CANDIOTTO, C. O Pensamento do Mesmo: entre utopias e heterotopias. **Revista dois pontos**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 37-51, abr. 2017.
- FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV**. Trad. Elisa Monteiro, Eduardo Jardim Morais e outros. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- HARPER, D. **Etymology Dictionary**. [Interval]. Disponível em: <https://www.etymonline.com/word/interval>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

## LETRAMENTO DA PAISAGEM

Ivaldo Gonçalves de Lima

Baseada na noção de letramento, a paisagem pode e deve ser utilizada como um relevante recurso didático-pedagógico. Contudo, o letramento deve ser expandido, haja vista que essa noção esteve, desde as suas origens, fortemente vinculada ao processo de alfabetização restrito à escrita e à leitura. É necessário, portanto, romper as amarras desse forte vínculo, fertilizando a compreensão de letramento. Nosso esforço didático versa sobre o letramento estético, ou seja, sobre a habilidade de ler textos de linguagem não verbal, tais como aqueles compostos por figuras geométricas e/ou imagens visuais de variados tipos, desde grafismos simples até desenhos e pinturas mais elaborados – chamados iconografemas. Por sua vez, o letramento estético aplicado ao espaço urbano corresponde ao letramento da paisagem visual. Para tanto, apresentamos o esquema de método do letramento da paisagem que articula: i) micropaisagem; ii) competência estética e; iii) pequena percepção (Lima, 2021; Lima; Rodrigues, 2023).

A paisagem é uma configuração do espaço. Mais do que isso, ela é uma construção social e um fato cultural. Por seu turno, a paisagem urbana é condição de comunicação, pois se a cidade é o espaço do encontro entre pessoas, ela é, sobretudo, o lugar do encontro entre o olhar dessas pessoas e o sistema de objetos que compõe o seu espaço vivido. Na paisagem visual urbana, a arte pública do grafite traz em si mesma um discurso, isto é, um conteúdo de comunicação social por meio de mensagens específicas dos iconografemas. Por isso, podemos falar sobre o discurso da paisagem urbana e de propor o letramento estético para a sua decifração. Vejamos a referência de micropaisagem, tal como nos explica Joan Nogué (2009, p. 199): “existe uma micropaisagem imediata e minúscula, ao pé da rua, com a qual topamos o nariz

diariamente. Está composta [...] pelo próprio asfalto e pelas peças geométricas das calçadas, pelas tampas dos bueiros, [...] pelos *tags* e *graffiti* das paredes [...].

Segundo Ricardo José Barbosa, “a competência estética é, a rigor, uma capacidade subjacente ao processo artístico” (2003, p. 38). O que está em jogo é a relação entre a intenção do criador da obra e o contexto da recepção de quem contempla e interpreta a obra criada. Já não se trata de um processo no qual um artista comunica algo de si a alguém através de uma obra por ele criada, e sim dos diferentes efeitos que uma obra é capaz de gerar por si mesma, a partir de sua interpretação. A competência estética pode ser desenvolvida para apreender os estímulos provocados por uma obra de arte, como os grafites nas paredes da cidade. Daí, o avanço necessário para uma atitude sistematizada que nos permita interpretar os pormenores da paisagem visual urbana.

Por fim, completando nosso esquema de método, para José Gil (2005), nas pequenas percepções, distinguem-se três fases ou níveis correspondentes a três regimes do olhar: a) a percepção trivial (meramente cognitiva) das formas (linhas, figuras geométricas), remetendo-se a representações e forças macroscópicas; b) a percepção de um espaço ou “lugar”, no qual o olhar descobre outros movimentos e outras relações entre as formas, entre cores e luzes; c) a terceira fase, quando as formas que parecem triviais se animam com uma vida própria. Cada forma se insere numa multiplicidade virtual obtida pelo deslocamento do nível trivial para o nível perceptível não trivial. Portanto, com base na articulação entre competência estética e pequenas percepções, se decifra satisfatoriamente a micropaisagem urbana. Seguem três exemplos aplicados.

**Figura 1: A favela**



Fonte: Ivaldo Lima (2022).

**Figura 2: O autismo**



Fonte: Ivaldo Lima (2022).

**Figura 3: O Poder**



Fonte: Ivaldo Lima (2022).

Na Figura 1, de Marcelo Ment, observa-se o desenho do olhar que sobrepõe uma favela, expressando o desejo de comunicação direta. No jogo das pequenas percepções, logo se notam palavras tais como vida, paz, família, respeito, amor e empatia que especificam o discurso em defesa de direitos humanos, valores éticos e emoções morais em meio a uma sociedade desigual e injusta. Na Figura 2, de Andre Castigo, observa-se uma figura central, atrás de grandes letras, que, no terceiro nível das pequenas percepções, apresenta uma fala: “autismo não é adjetivo”. O conteúdo da mensagem remete-se ao discurso ético e inclusivo que reconhece autistas em sua dignidade humana, não reduzidos a um mero adjetivo. Na Figura 3, a palavra poder é apreendida na primeira fase das pequenas percepções, logo, lê-se “Zumbi vive 20/11”, referindo-se ao Movimento Negro e à “Consciência Negra”, celebrada na data 20 de novembro. Assim, a habilidade crítica do cidadão está assegurada pelo letramento da paisagem.

## Referências

BARBOSA, R. Competência estética, consciência moral e linguagem. *In*: LEITE, L.; BARBOSA, R. (org.). **Filosofia Prática e Modernidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

GIL, J. As pequenas percepções. *In*: LINS, D. (org.). **Razão Nômade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LIMA, I. O discurso da paisagem urbana: entre a estética da periferia e a ética territorial. *In*: Jacinto, R. (coord.). **Dinâmicas Socioeconômicas em Diferentes Contextos Territoriais**. Lisboa: Âncora, 2021.

LIMA, I.; RODRIGUES, R. O letramento da paisagem: as narrativas estéticas apresentadas à geografia escolar. *In*: ABREU, M.; RODRIGUES, R. (org.). **As Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Colli, 2023

NOGUÉ, J. **Entre Paisajes**. Barcelona: Àmbit, 2009.

# LÍNGUA DE HERANÇA

Hanelore Sandner Campregher  
Rafaela Silva

Língua de herança é um termo utilizado para se referir à língua que uma pessoa aprende em casa, geralmente influenciada pelos pais ou familiares, mas que é diferente da língua principal na comunidade, região ou do país onde reside. Nas palavras de Flores e Melo-Pfeifer (2014, p. 4), “A Língua de Herança é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua a qual a criança é exposta”. Neste sentido, ao falarmos de língua de herança não podemos deixar de mencionar e correlacionar as questões linguísticas com os aspectos históricos, culturais, sociais, de identidade e memória da comunidade onde os indivíduos estão inseridos.

A língua de herança emerge em contextos de imigração, como ocorreu no Brasil durante os séculos XIX e XX. Os imigrantes europeus trouxeram seus costumes e línguas nativas. Seus filhos cresceram nesse ambiente, utilizando a língua de herança para a comunicação familiar, enquanto aprendiam o português posteriormente, para interagir em contextos sociais mais amplos. Gaelzer (2011, p. 138) reitera que “É pela língua que os imigrantes guardam os seus saberes, a sua história e os seus bens simbólicos”.

A oralidade é a principal forma de transmissão das línguas de herança. Em ambientes domésticos, a comunicação oral é essencial para que as crianças aprendam a língua de seus pais, as interações familiares e o convívio fazem com que o idioma seja passado de forma natural e instintiva. Contudo, as relações sociais com outras culturas e contextos podem enfraquecer a língua de herança, especialmente devido à sua transmissão ser predominantemente oral. Ao ingressar na escola, a criança se depara com uma nova realidade, necessitando aprender a língua majoritária que, embora

também seja perpetuada pela oralidade, se destaca sobretudo pelo uso da escrita. Desta forma, o idioma familiar vai perdendo espaço e a fala herdada dos imigrantes torna-se cada vez mais reduzida.

Rosenbrock, Fritzen e Heinig (2011) nos chamam a atenção para a importância da escola na valorização e ensino das línguas de imigração, especialmente na modalidade escrita, sugerindo que as políticas linguísticas deveriam reconhecer e respeitar a língua de herança dos alunos imigrantes e promover o aprendizado da escrita nessa língua.

A manutenção da língua de herança assume um papel essencial no que se refere também à preservação da identidade cultural de um povo e na continuidade de transmissão das tradições familiares passadas de geração em geração. Visando preservar e apoiar o direito linguístico principalmente de línguas minoritárias e com risco de desaparecerem, em 1996, foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos ou Declaração de Barcelona. É este documento que em seu Artigo 10º reconhece que “Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito” (Declaração de Barcelona, 1996). Assim sendo, o documento demonstra a importância da preservação da língua de herança, reconhecendo cada indivíduo pertencente a uma comunidade linguística.

Em um país como o Brasil, com contextos onde ainda temos a presença de línguas de herança como a língua alemã, italiana, japonesa, as línguas indígenas, dentre outras, ao preservarmos a língua de herança em um país constituído por tantos povos e tantas variações linguísticas, estamos permitindo que as gerações futuras mantenham uma conexão com suas raízes culturais e com a história de seus antepassados, percebendo-se como indivíduos históricos e pertencentes a uma identidade cultural, social e linguística.

## Referências

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. 1996. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: 20 jul. 2024.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24736/15191>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GAELZER, V. A identidade do imigrante alemão: a língua, elemento simbólico de identificação. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, v. 15, n. 2, p. 137-158, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/32420/17278>. Acesso em: 18 jul. 2024.

ROSENBROCK, E.; FRITZEN, M. P.; HEINIG, O. L. de O. M. (Inter)relações entre práticas de letramentos na escrita de narrativas em alemão e em português por crianças que vivem em contexto de alemão como língua de herança familiar. **Práticas de letramentos. Pandaemonium**, São Paulo, v. 21, n.33, jan. abr.2018, p. 136-164. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/140884/135975>. Acesso em: 18 jul. 2024.



## MASCULINIDADES

Eduardo dos Santos Henrique

O conceito “masculinidades”, no plural, envolve diversas identidades e expressões de gênero e sexualidade atribuídas ou autoidentificadas por homens, mulheres consideradas masculinas e pessoas não binárias assim percebidas. Para a economista e antropóloga colombiana Mara Viveros Vigoya (2018), a constituição das masculinidades deve ser analisada conforme características que envolvem raça, etnia, religião, classe social, nacionalidade, deficiências etc. Essa abordagem plural das masculinidades tem levado a reivindicações por visibilidade de uma diversidade de corpos e subjetividades. Assim, na contemporaneidade, há um reconhecimento crescente de que tratar o termo no singular é inadequado.

Especialmente nas escolas, as questões em torno das masculinidades surgem devido às diferenças existentes. Geralmente, as instituições sociais tendem a favorecer indivíduos que se conformam com uma masculinidade imposta como norma. Raewyn Connell (2016), cientista social australiana, chama essa forma de “hegemônica”, destacando que apenas uma minoria consegue incorporá-la completamente em suas vidas diárias. Em nossa cultura, influenciada pelo patriarcado e pela colonização, homens cis-heterossexuais, brancos, cristãos, sem deficiências e associados a um padrão de vida da classe dominante são frequentemente privilegiados. Como resultado, aqueles que não se adequam à masculinidade hegemônica são, muitas vezes, marginalizados e ridicularizados.

Na sociedade brasileira, as formas predominantes de exclusão e violência associadas às masculinidades envolvem a subjugação e controle de mulheres, pessoas negras e LGBTI+. Por isso, é extremamente relevante que as escolas naturalizem a diversidade de

possibilidades que os indivíduos têm de se expressarem como homens ou masculinos, sem emitir reações de desaprovação ou suspeita, ao mesmo tempo em que busquem elaborar estratégias para a inclusão e a cidadania.

Pesquisas na área da Educação vêm deflagrando a convivência entre as escolas e o padrão hegemônico de masculinidade. Alguns resultados indicam a permanência de práticas escolares baseadas em distinções biológicas entre homens e mulheres (Lima; Mariano, 2022). Também é comum que os alunos não brancos sejam associados ao baixo rendimento escolar e à indisciplina (Toledo; Carvalho, 2018), esse estereótipo parece ser reforçado quando, além de negro, o sujeito se declara LGBTI+ (Silva Júnior, 2019). Além disso, professores gays revelam a naturalização da homofobia na escola (Rios; Dias; Brazão, 2019).

Um estudo realizado com alunos do Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina mostrou que os jovens enfrentam pressões psicológicas para adotarem comportamentos ligados à masculinidade hegemônica, especialmente os relacionados ao ingresso no mercado de trabalho, visto que, historicamente, é esperada dos homens a capacidade de prover sustento. Por outro lado, o estudo apontou uma geração masculina preocupada em atender aos ideais de uma sociedade justa e democrática, posicionando-se contra o racismo, o machismo e as LGBTfobias (Henrique, 2023).

A cis-heteronormatividade impõe um padrão opressivo de masculinidade a todos indiscriminadamente. Nesse sentido, para promover uma sociedade mais justa, é urgente implementar políticas públicas educacionais que garantam igualdade de direitos entre os gêneros. Assim, a escola deve desenvolver projetos, debates e atividades pedagógicas sobre esse tema, e integrar uma educação sexual crítica em seu currículo. Por fim, é fundamental reconhecer que, na ausência de esforços para valorizar a diversidade, a desigualdade tende a se perpetuar, assumindo o protagonismo nas dinâmicas sociais, o que inclui a educação.

## Referências

- CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.
- HENRIQUE, E. dos S. **Masculinidade em flor**: concepções de gênero e sexualidade a partir de práticas pedagógicas no ensino médio. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2023. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/dbb0de0a-6b14-4bc9-b5c7-65084710638a/full>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- LIMA, R. A. A. Z.; MARIANO, J. L. M. “Homem não rebola”; “Essa menina contamina as colegas”: reflexões sobre direitos humanos, gênero e escola. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 809–825, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1615>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F.; BRAZÃO, J. P. G. “Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser”: a construção do corpo gay na escola. **Revista Exitus**, Santarém v. 9, n. 4, p. 775-804, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1033>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- SILVA JÚNIOR, P. M. Narrativas de adolescentes negros: entre masculinidades, cotidiano escolar e vivências. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 5, n. 2, p.172–191, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v5i2.29259>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- TOLEDO, C. T.; CARVALHO, M. P. de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de Pesquisa** [S. l.], v. 48, n. 169, p. 1002-1023, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145496>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- VIVEROS VIGOYA, M. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.



# PLATAFORMIZAÇÃO

Luan Tarlau Balieiro

Plataformização é um fenômeno que corresponde ao processo de intermediação, desempenhado pelas plataformas digitais no mundo contemporâneo, de modo a atingir vários campos da sociedade: educação, trabalho, economia, saúde, dentre outros. De acordo com Nick Srnicek (2017), escritor canadense e professor de economia digital, a plataforma, a partir da mediação das plataformas digitais (entendidas como ferramentas da tecnologia digital), reúne, sob uma perspectiva mercadológica, diferentes usuários: clientes, anunciantes, prestadores de serviços, produtores, fornecedores e até objetos físicos. Com frequência, a plataforma evidencia uma série de ferramentas, por meio das plataformas digitais, ao possibilitar que os usuários criem seus próprios produtos e serviços.

Para Parker, Alstynne e Choudary (2018), estudiosos que pesquisam sobre modelos de negócios de plataformas e economia digital, a plataforma viabiliza interações que concebem valores entre produtores e consumidores externos, de maneira a oferecer uma infraestrutura para tais interações e estabelecer condições de funcionamento para elas. A finalidade da plataforma é firmar o contato entre usuários e facilitar a troca de bens e serviços, propiciando a criação de um valor para todos os participantes inseridos em ambientes virtuais.

Diante do exposto, compreende-se o fenômeno da plataforma a partir das seguintes características: infraestruturas digitais, possibilidade de interações e criação de valores. Tanto Srnicek (2017) quanto Parker, Alstynne e Choudary (2018) entendem tal fenômeno como um meio de estimular a interação, com a potência de gerar ecossistemas (ambientes) que fazem prosperar conexões para

que usuários dialoguem e estabeleçam relações de trocas (bens e serviços) em uma economia digital.

Especificamente sobre as características da plataformização, Srnicek (2017) afirma que há o fortalecimento de efeitos de rede: quanto mais pessoas e empresas/organizações usam uma plataforma, mais valiosa ela se tornará para o seu público. O autor exemplifica com a plataforma *Uber*, analisando que se trata de uma plataforma com a influência de estender seus efeitos de rede, ao ter em vista que as vantagens na coleta de dados significam que, “[...] quanto mais atividades uma empresa tem acesso, mais dados ela pode extrair e mais valor ela pode gerar a partir desses dados e, portanto, mais atividades ela pode ter acesso” (Srnicek, 2017, p. 54, tradução livre).

No campo da Educação Básica, dada a pandemia desencadeada em 2020 pela covid-19 e a aceleração da Inteligência Artificial (IA), além das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), intensificou-se o uso, por exemplo, de plataformas como *Zoom*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, dentre outras, a fim de instigar uma comunicação e colaboração que combinam bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos, divulgação de trabalhos (imagens, vídeos, textos diversos, *slides*) e demais funcionalidades. Essas plataformas com circulação no cenário educacional, conforme as reflexões de Srnicek (2017) e Parker, Alstynne e Choudary (2018), são ferramentas que estimulam interações com a capacidade de criar ambientes que promovam relações de trocas entre professores e estudantes (neste caso, a socialização do conhecimento, um bem comum fundamental).

Para que a plataformização se concretize, desenvolvem-se ambientes virtuais com o emprego das plataformas digitais, de forma a facilitar a comunicação entre sujeitos (educadores e educandos) e instituições (escolas, centros educacionais, universidades e outros estabelecimentos). É importante refletir, porém, a respeito da extração de dados ocasionada por esse fenômeno, cujo destino desses dados não é de conhecimento público, o que evidencia uma preocupação em vários âmbitos da sociedade.

Nesse sentido, para um maior aprofundamento sobre o fenômeno da plataformização, sugere-se a leitura da dissertação de mestrado de Luan Tarlau Balieiro (2022), redigida sob uma perspectiva crítica e indicada ao final deste verbete, bem como as referências dos autores mencionados.

### **Para saber mais**

BALIEIRO, L. T. **Educação e capitalismo de plataforma: digitalização e conectividade rizomática no ensino – a virtualidade em tela.** 2022. 165 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2022/2022-luan-tarlau-balieiro.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

### **Referências**

PARKER, G. G.; ALSTYNE, M. W. Van; CHOUDARY, S. P. **Plataforma, a revolução da estratégia: o que é a plataforma de negócios, como surgiu e como transforma a economia em alta velocidade.** Trad. Bruno Alexander e Lizandra Magon de Almeida. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

SRNICEK, N. **Platform Capitalism.** Cambridge-UK: Polity, 2017.



## POLÍTICAS MIGRATÓRIAS

Luciane Aparecida Perotoni Perdoná  
Jaqueline Correia da Silva

O Brasil é um país multiétnico e multiracial, resultado de um longo e contínuo processo migratório, incluindo os imigrantes provenientes predominantemente do continente europeu, africano, asiático, bem como as (re)migrações intra-americanas.

A migração, entendida como o deslocamento de um lugar a outro, é um direito humano, e faz parte da própria natureza humana. Entretanto, com a emergência do Estado-Nação na época moderna, o movimento humano foi atrelado ao território nacional, surgindo assim o emigrante - para o país de saída - e o imigrante - para o país de entrada -, sendo ambos o mesmo sujeito, ou como diz Abdelmalek Sayad (1998), trata-se de um processo social completo.

Para dar assistência aos imigrantes, os Estado-Nação criaram as suas políticas migratórias, que “são Políticas Públicas que designam e distribuem recursos do Estado e implicam competências e responsabilidades dos órgãos do Estado” (Batistella, 2020, p. 2). Além das Leis nacionais, existem acordos internacionais como o (ACNUR), criado em 1950, e que tem como objetivo, proteger e apoiar refugiados em torno do mundo. Os termos correntes na atualidade e presentes na legislação, de forma ampla, podem ser assim resumidos:

Migração	costuma ser utilizado para designar aquele que se desloca dentro de seu próprio país e também pode ser usado para falar dos deslocamentos internacionais.
Imigrante	se refere em específico à pessoa que vem de um outro país.

Emigrante	aquele que deixa seu país de origem para viver em outro.
Refugiado	pessoa que foi forçada a deixar seu país de origem e requer “proteção internacional”.
Apátrida	refere-se a pessoas que não possuem nacionalidade reconhecida por nenhum país.

Fonte: ACNUR (2019).

Embora trate-se de um país de imigrantes, o Brasil sempre foi carente de políticas migratórias. No alvorecer da República, foi aprovada a primeira lei que tratava de imigração, definindo como imigrante todo passageiro de 3ª classe, e que permanecesse mais de 90 dias no país. Posteriormente, no Estado Novo, foi aprovada a Lei Imigração e Colonização, a Lei nº 378, de 1938, finalmente, em 1968, foi aprovado um estatuto do imigrante, que permaneceu em vigor até 2017, mantendo em uso termos como estrangeiro, já não mais em uso.

Em 2017, distante do debate público, o governo brasileiro aprovou a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, a qual “dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante” (Brasil, 2017). Embora mais avançada, a legislação não trata do refugiado, que permanece sob a proteção internacional. Em seus artigos, defende o repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação, a acolhida humanitária, a garantia do direito à reunião familiar; igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares, a inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante.

Enfim, alinhado com as políticas migratórias, as DCNs não se aplicam diretamente à proteção de estudantes migrantes, porém

podem influenciar indiretamente o direito e a permanência desses estudantes nas escolas.

Portanto, os governos precisam dar aporte na elaboração de políticas públicas, para que os migrantes sejam atendidos, na sua totalidade, e não invisibilizados como muitas vezes acontece. E as crianças, que migram com suas mães, ao chegarem no país de destino requerem vagas nas escolas e também um acolhimento para que se sintam pertencentes ao ambiente e partilhem das mesmas condições que os demais estudantes, para que se efetue de fato a equidade, e um ensino de qualidade a todos.

### **Para saber mais:**

LÁGRIMAS DE UN MIGRANTE. Isnael Brito. Disponível em: [https://youtu.be/gSwy7sj2\\_mU?si=G-ehMx77PV2RKuSE/](https://youtu.be/gSwy7sj2_mU?si=G-ehMx77PV2RKuSE/). Acesso em: 31 jul. 2024.

MIGRAÇÕES: UM FENÔMENO GLOBAL. Vídeo YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=spFE9y0w1Tw>. Acesso em 12 jul. 2024.

O PORTO. Aki Kaurismaki. Finlândia, França e Alemanha, 2011. Classificação indicativa: 12 anos.

PARAGUAÇU, F. **A menina que abraça o vento**: a história de uma refugiada congoleza. Ilustrações Suryara Bernardi. 2. ed. Belo Horizonte: Vooinho, 2021. Disponível em: [https://www.calameo.com/read/0076201989cdb6f09490e?\\_ga=2.108530315.882083975.1722628917-1580934297.1722628917](https://www.calameo.com/read/0076201989cdb6f09490e?_ga=2.108530315.882083975.1722628917-1580934297.1722628917). Acesso em: 31 jul. 2024.

### **Referências**

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS – ACNUR. **Quem são as pessoas refugiadas?** 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/02/CARTILHA-ACNUR2019.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BATTISTELLA, G. **Políticas Migratórias comparadas**. Roma: Scalabrini International Migration Institute, 2020, p. 24.

BRASIL. **Lei nº 13.443, de 24 de maio de 2017**. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Diário Oficial da União, Seção 1, 25/5/2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SAYAD, A. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

## PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM À LUZ DA CIÊNCIA DA MENTE, CÉREBRO E EDUCAÇÃO

Elizete de Lourdes Mattos  
Cyntia Bailer

Os seis princípios da Ciência da Mente, Cérebro e Educação, baseados em evidências, partem da premissa de que existem alguns aspectos universais no desenvolvimento e aprendizado cerebral (Amaral; Guerra, 2022; Tokuhama-Espinosa, 2021). O primeiro princípio se refere ao fato de que **cada cérebro é único**, pois as conexões neuronais diferem de uma pessoa para outra. Essas variações fazem com que cada indivíduo processe e aprenda informações de maneira particular. “Na espécie humana, todos temos cérebros semelhantes, mas não existem dois cérebros iguais, pois os detalhes das conexões entre os neurônios são frutos da história pessoal de cada indivíduo” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 39). A singularidade do cérebro se deve a fatores genéticos, experiências de vida e interações sociais, resultando em trajetórias de desenvolvimento distintas para cada pessoa, pois nosso cérebro já está em desenvolvimento até mesmo na fase intrauterina, como afirmam Cosenza e Guerra (2011). Tal singularidade do cérebro implica que estratégias de ensino devem ser personalizadas para atender às necessidades específicas de cada aluno.

O segundo princípio, **contexto e habilidade** influenciam a aprendizagem, destaca que nenhum cérebro é igual ao outro, pois o contexto e as habilidades individuais influenciam a aprendizagem. O ambiente em que uma pessoa está inserida, juntamente com suas habilidades inatas e desenvolvidas, desempenham um papel crucial na forma como o aprendizado ocorre. O contexto inclui fatores culturais, sociais e emocionais que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. Além disso, as habilidades pré-

existentes de um indivíduo interferem na maneira como novas informações são assimiladas e utilizadas.

O terceiro princípio, **experiências**, revela que as experiências vivenciadas pelas pessoas são únicas e modificam a própria estrutura física do cérebro. Esse princípio reconhece que a interação contínua com o ambiente resulta em mudanças neurológicas que afetam o comportamento e o aprendizado. Experiências positivas, como um ambiente de aprendizado estimulante, podem fortalecer conexões neuronais, enquanto experiências negativas podem ter efeitos adversos. Portanto, proporcionar experiências de aprendizado ricas e variadas é essencial para o desenvolvimento cerebral saudável.

O quarto princípio, **neuroplasticidade**, demonstra a capacidade do cérebro de se adaptar às demandas do ambiente no qual estamos inseridos e reorganizar suas estruturas de conexões cerebrais. Essa reorganização contínua do cérebro é primordial para o aprendizado ao longo da vida, pois permite que ele se modifique em resposta a novas informações, experiências e desafios vivenciados. “O sistema nervoso tem uma enorme plasticidade, ou seja, uma grande capacidade de fazer e desfazer ligações entre as células nervosas, como consequência das interações permanentes com o ambiente externo e interno do organismo” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 39). A neuroplasticidade é mais pronunciada durante a infância, mas continua ao longo da vida, o que significa que sempre é possível aprender e desenvolver novas habilidades.

O quinto princípio, **conhecimento prévio**, destaca que conectamos novas informações àquelas que já estão armazenadas. O aprendizado é um processo cumulativo, onde novos conhecimentos são construídos sobre a base de informações pré-existentes. Essa interconexão facilita a retenção e a aplicação do conhecimento. Para otimizar o aprendizado, é importante ativar e relacionar o conhecimento prévio dos alunos com o novo conteúdo que está sendo ensinado.

O sexto e último princípio, **Atenção + Memória = Aprendizagem**, revela a equação da aprendizagem, pois para que

ela ocorra, é necessário que o aluno preste atenção nas aulas e realize uma constante evocação, retomando o conteúdo estudado de diversas formas e em situações diferenciadas para que consiga consolidar o conhecimento em sua memória. Nesse sentido, a atenção é crucial no processo de aprendizagem, pois direciona o interesse do aluno para o que é atrativo, acionando a capacidade interna para prestar atenção naquilo que considera relevante. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 49): “Terá mais chance de ser considerado como significante e, portanto, alvo da atenção, aquilo que faça sentido no contexto em que vive o indivíduo, que se tenha ligações com o que já é conhecido, que atenda a expectativa ou seja estimulante e agradável”. Esses seis princípios fornecem uma estrutura abrangente para entender o desenvolvimento e a aprendizagem cerebral, sublinhando a importância de abordagens educacionais que respeitem a individualidade, valorizem o contexto, aproveitem a neuroplasticidade e conectem novos conhecimentos ao saber prévio.

## Referências

AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2022. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2022/10/neurociencia-e-educacao-olhando-para-o-futuro-da-aprendizagem/>.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Bringing the neuroscience of learning to online teaching: an educator's handbook**. New York: Teachers College Press, 2021.



# PROTAGONISMO

Lisandra Stramosk

Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo

Protagonismo refere-se à capacidade e à ação de um indivíduo ou grupo de tomar a iniciativa, assumir responsabilidades e liderar processos de transformação em contextos diversos. No campo da educação, o protagonismo dos alunos envolve a participação ativa no próprio processo de aprendizagem, sendo agentes de suas trajetórias educacionais e sociais. O termo deriva do grego *protagonistés*, que significa "primeiro ator" ou "líder" (Ferreira, 1986).

Características:

1. Autonomia: O protagonismo implica a capacidade de tomar decisões informadas e agir de maneira independente, assumindo a responsabilidade pelas próprias escolhas e ações (Moran, 2015).

2. Engajamento: Envolve o envolvimento ativo e comprometido com as atividades e projetos, buscando soluções para os problemas e desafios enfrentados (Demo, 2004).

3. Liderança: Protagonistas são líderes que influenciam positivamente seus pares e comunidades, promovendo mudanças e inovações (Ferreira, 2017).

Protagonismo Juvenil:

O protagonismo juvenil, em particular, destaca-se como uma abordagem que valoriza e incentiva a participação ativa dos jovens em diferentes esferas, como a educação, a cultura, a política e a sociedade. Promover o protagonismo juvenil é essencial para formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes (Niskier, 2008).

Protagonismo na Educação:

1. Aprendizagem Ativa: O protagonismo dos alunos é promovido por metodologias de aprendizagem ativa, como projetos, pesquisas, debates e trabalho em grupo, que estimulam a autonomia e a responsabilidade (Moran, 2015).

2. Currículo Flexível: Um currículo que permite escolhas e adaptações conforme os interesses e necessidades dos alunos contribui para o desenvolvimento do protagonismo (Hernandez; Ventura, 1998).

3. Participação Democrática: Incentivar a participação dos alunos na tomada de decisões escolares, como em conselhos estudantis e assembleias, fortalece o senso de protagonismo e cidadania (Freire, 1996).

A importância social no protagonismo é um elemento essencial para o desenvolvimento de sociedades mais justas e democráticas. Quando indivíduos, especialmente jovens, são incentivados a assumir papéis de liderança e responsabilidade, há um fortalecimento do tecido social e uma maior capacidade de enfrentar desafios coletivos (Santos, 2009).

Desafios e Perspectivas:

1. Desigualdades Sociais: Promover o protagonismo em contextos de desigualdade social exige políticas educacionais inclusivas que garantam oportunidades equitativas para todos (Gatti, 2009).

2. Cultura Escolar: A cultura escolar tradicional, muitas vezes centrada no professor e no conteúdo, precisa ser transformada para valorizar e estimular o protagonismo dos alunos (Perrenoud, 1999).

3. Formação Docente: A formação de professores deve incluir o desenvolvimento de competências para trabalhar com metodologias que promovam o protagonismo, incentivando práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas (Libâneo, 2013).

O protagonismo é fundamental para o desenvolvimento pessoal e coletivo, promovendo a autonomia, a liderança e o engajamento em diversos contextos. Na educação, o protagonismo dos alunos é essencial para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e comprometidos com a transformação social. Incentivar o protagonismo é, portanto, uma estratégia vital para construir uma sociedade mais participativa e democrática.

## Referências

- DEMO, P. **Conhecer e Aprender: Saberes e Competências em Mudança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, N. S. C. **Protagonismo Juvenil: Caminhos e Possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 1355-1379, 2009.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um calibre.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papyrus, 2015.
- NISKIER, A. **Juventude Protagonista: uma nova visão sobre o papel dos jovens na sociedade.** São Paulo: Contexto, 2008.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2009.



# SAÚDE DO PROFESSOR

Lisandra Stramosk  
Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo

A saúde do professor refere-se ao bem-estar físico, mental e emocional dos educadores, influenciado por diversos fatores do ambiente de trabalho e das condições laborais. A saúde do professor é crucial para a qualidade da educação, pois professores saudáveis estão mais aptos a desempenhar suas funções de maneira eficaz e a contribuir positivamente para o ambiente escolar (Codo, 1999).

## **Fatores Influenciadores:**

1. Carga de Trabalho: A alta demanda de trabalho, incluindo preparação de aulas, correção de provas e atividades extracurriculares, pode levar ao estresse e à exaustão (Maslach; Jackson, 1981).

2. Condições de Trabalho: Ambientes de trabalho inadequados, como salas de aula superlotadas, falta de recursos didáticos e infraestrutura deficiente, podem afetar negativamente a saúde do professor (Gatti, 2009).

3. Relações Interpessoais: Conflitos com colegas, alunos e administração escolar podem gerar um ambiente de trabalho hostil, contribuindo para o desgaste emocional e o estresse (Vieira, 2008).

4. Pressão e Expectativas: As altas expectativas de desempenho e os constantes processos de avaliação podem aumentar a pressão sobre os professores, afetando seu bem-estar (Franco, 2010).

## **Impactos na Saúde:**

1. Estresse: O estresse crônico pode levar a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, além de condições físicas como hipertensão e doenças cardiovasculares (Maslach; Leiter, 1997).

2. Síndrome de Burnout: Caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal, a síndrome de burnout é comum entre professores e resulta do estresse ocupacional prolongado (Maslach; Jackson, 1981).

3. Problemas Musculoesqueléticos: A postura inadequada, o tempo prolongado em pé ou sentado e a movimentação repetitiva podem causar dores e lesões musculoesqueléticas (Rodrigues; Leite, 2010).

4. Problemas Vocais: O uso intenso da voz em ambientes ruidosos pode levar a distúrbios vocais, como disfonia, frequentemente encontrados em professores (Behlau, 2001).

### **Medidas de Promoção da Saúde:**

1. Formação e Capacitação: Oferecer programas de formação continuada que incluam técnicas de manejo do estresse e promoção da saúde (Libâneo, 2013).

2. Melhoria das Condições de Trabalho: Investir em infraestrutura escolar adequada, recursos didáticos e redução do número de alunos por sala de aula (Gatti, 2009).

3. Apoio Psicológico: Disponibilizar serviços de apoio psicológico e programas de bem-estar para os professores, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável (Franco, 2010).

4. Promoção da Ergonomia: Implementar práticas ergonômicas no ambiente de trabalho para prevenir lesões musculoesqueléticas e problemas vocais (Rodrigues; Leite, 2010).

5. Políticas de Valorização: Desenvolver políticas que valorizem o professor, incluindo remuneração justa, reconhecimento profissional e oportunidades de crescimento na carreira (Tardif, 2002).

A saúde do professor é um componente essencial para a qualidade da educação. Professores saudáveis têm maior capacidade de contribuir positivamente para o aprendizado dos alunos e para a construção de um ambiente escolar harmonioso. Investir na saúde e bem-estar dos professores, portanto, é uma estratégia fundamental para a melhoria do sistema educacional como um todo.

## Referências

BEHLAU, M. **Voz: o livro do especialista**. Vol. I. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, M. A. B. de Assis. Saúde Mental dos Professores: fatores de risco e repercussões na vida do trabalhador. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 501-508, 2010.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 1355-1379, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The Measurement of Experienced Burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, v. 2, p. 99-113, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

RODRIGUES, L. C.; LEITE, N. Saúde do Professor: Estratégias de Enfrentamento para os Desafios do Trabalho. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 6, p. 1076-1085, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, F. da C. B. Relações Interpessoais no Trabalho e a Saúde dos Professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 364-373, 2008.



## SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E OU SUSTENTABILIDADE(S)

Gabriella Leite Burigo  
Lucia Ceccato de Lima

A sustentabilidade é um conceito antigo, remonta a Idade Média e se referia ao manejo das florestas (Boff, 2013). Em cada momento histórico, principalmente na segunda metade do século XX, o conceito de sustentabilidade foi sofrendo mudanças de acordo com interesses, que não eram somente ambientais. Assim, as autoras optaram e utilizam a nomenclatura sustentabilidade ambiental e ou sustentabilidade(s).

A etimologia da palavra sustentabilidade/sustentar origina-se do latim: *sustentare*. Dar sustentação, qualidade de sustentável (Ferreira, 1999, p. 1910; Michaelis, 2008, p. 836). A palavra Sustentável/Sustentabilidade remete a algo duradouro, permanente, a magnitude dos impactos depende do grau de interferência antrópica na natureza e pode esgotar os recursos disponíveis a ponto de não haver possibilidade de continuidade, ao menos, com a mesma qualidade. Logo, a agricultura pode ser insustentável. Por outro lado, a agricultura sustentável permite a utilização do agroecossistema ao longo do tempo, possibilitando que as futuras gerações tenham condições de usufruírem e possam dispor dos recursos na mesma grandeza (Hernandez *et al.*, 2021).

Segundo o *Dicionário Brasileiro de Ciências Ambientais* (Lima-e-Silva *et al.*, 2002, p. 223) a sustentabilidade é “qualidade de um sistema que é sustentável; que tem a capacidade de se manter em seu estágio atual durante um tempo indefinido, principalmente devido à baixa variação em seus níveis de matéria e energia; desta forma não esgotando os recursos de que necessita”.

Posteriormente, no século XX, o conceito passou a ser uma expressão composta: desenvolvimento sustentável, conforme

proposto em 1987, pelo Relatório Brundland (CMMAD, 1991, p. 46): “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades”. Este conceito trata das necessidades das gerações atuais e das gerações que ainda estão por nascer, eles também são nossa responsabilidade (Boff, 2013).

Da mesma forma Sachs (2009) propõe que o termo é utilizado para expressar a sustentabilidade ambiental, ou seja ele adjetiva qual sustentabilidade estamos tratando. Não abordamos as outras dimensões de forma direta: econômica, social, política, jurídica, cultural, ecológica entre outras. Desta discussão é que entendemos que existem sustentabilidade(s) e que ao dialogar sobre o tema devemos adjetivar que é da dimensão ambiental que tratamos.

Para Valadão (2008), o meio ambiente está em evidência. Estamos diante de um problema global. Olhando o ecossistema como um todo, vemos que o aumento da população humana, a degradação das terras, o esgotamento dos recursos, o acúmulo de resíduos, todo tipo de poluição, a mudança climática, os abusos da tecnologia e a destruição da biodiversidade em todas as suas formas constituem juntos uma inédita ameaça ao bem-estar humano, desconhecida pelas gerações anteriores.

A crise social mundial é fruto de um sistema social que permite a acumulação de riquezas, por poucos indivíduos, em razão do empobrecimento da esmagadora maioria das pessoas (Boff, 2009). As mudanças climáticas, muitas vezes invisíveis, têm grassado em todo o planeta, como consequência da agressiva intervenção humana (Boff, 2009)

O cuidado, juntamente com a sustentabilidade, compõe os dois valores principais para sustentar o início de um novo ensaio civilizatório (Boff, 2013). A sustentabilidade significa uma utilização prudente dos recursos do planeta, sem seu detrimento, permitindo sua reprodução e se preocupando com as condições de vida das futuras gerações. O cuidado corresponde a uma relação de amor e de respeito para com o outro no caso, o Planeta Terra, cuja tessitura permite a compreensão do pertencimento a um todo, uma

comunidade biótica e cósmica, a qual necessariamente deve ser respeitada.

A sustentabilidade representa o lado objetivo – que consiste na gestão dos recursos, na distribuição dos bens naturais, enquanto o cuidado representa o lado subjetivo, consistindo nos valores que acompanham este percurso. Estes dois princípios devem ser valorizados de igual forma para haver uma nova relação serhumano-vida-Terra, de modo a se impedir que a atual crise ambiental se torne um desastre (Boff, 2013).

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Ambiental é necessário que as escolas incluam, em seu currículo educacional, a temática da sustentabilidade ambiental, a fim de preparar os estudantes para lidar com os desafios ambientais da contemporaneidade e tentar promover uma convivência mais integrada com a natureza. Ao se conscientizarem desde cedo sobre a importância de preservar o meio ambiente e que são parte dele, os estudantes também serão capazes de influenciar positivamente suas famílias e comunidades, promovendo mudanças significativas em prol de um futuro sustentável e equilibrado para todos.

## Referências

BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL, **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 21/07/2024.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COUTO, O. F. V. **Geração de um índice de sustentabilidade ambiental para bacias hidrográficas em áreas urbanas através do emprego de técnicas integradas de geoprocessamento.** 2007. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HERNANDEZ, A. R. C.; SIMÕES, F.; BORDIN, J.; BERRETA, M. dos S. R.; BINKOWSKI, P. (org.). **Glossário de verbetes em ambiente e sustentabilidade.** São Francisco de Paula, RS: UERGS, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/224169>. Acesso em: 31 jul. 2024.

LIMA-E-SILVA, P. P. de; GUERRA, A. J. T.; BUENO, C.; ALMEIDA, F. G. de; MALHEIROS, T.; SOUZA JR.; A. B. de. **Dicionário Brasileiro de Ciências Ambientais.** 2 ed. Rio de Janeiro: Thex, 2002.

MICHAELIS, H. M. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Garamound, 2009.

VALADÃO, A. de F. C.; PANHOCA, L.; MORAES, M. B. de; MAGALHÃES, M. G. de; PAULA, R. M. de. Teoria de Gaia e a preservação do meio ambiente. **Gestão e Conhecimento**, v. 4, n. 2, mar./jun. 2008. Disponível em: <https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/v4n2/v4n2a5.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

## TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS

Gabriele Bonotto Silva

A Teoria dos Campos Conceituais foi criada pelo matemático, filósofo e psicólogo francês, Gérard Vergnaud (1933-2021). Trata-se de uma teoria cognitivista que abarca conceitos da epistemologia genética de Piaget e da teoria sociointeracionista de Vygotsky, visto que o autor da teoria foi orientado por Jean Piaget. A Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1996), foi idealizada para ser utilizada nos processos de ensino e aprendizagem de Matemática, trazendo à luz conceitos relacionados às estruturas aditivas e multiplicativas, assim como geometria e álgebra elementar. Com o passar do tempo e com novas pesquisas, a teoria demonstrou plasticidade, sendo utilizada para outras áreas do conhecimento como alfabetização, física e química. O diferencial da teoria está na pesquisa didática que surgiu diante da necessidade de estudar o âmbito didático-pedagógico e seus conhecimentos específicos.

De acordo com Vergnaud (2017), um campo conceitual é uma trajetória para compreender a experiência e a aprendizagem e a relação entre elas. De forma progressiva, o campo conceitual permite uma análise das competências, habilidades, conceitos e esquemas de pensamento utilizados para resolver situações-problema da vida real. Salienta-se que um campo conceitual não é isolado e articula-se com outros campos conceituais (Santana, 2010).

Para sanar as dificuldades de um campo conceitual é necessário tempo, pois essa aprendizagem está ligada com a experiência, a maturidade e com o estudo. Para além disso, é crucial que as aprendizagens resultem de vivências do cotidiano, ou seja, da interação do estudante com o objeto de estudo. As questões cognitivas estão enlaçadas com a maturidade biológica, que enfatiza o desenvolvimento do sistema nervoso e do crescimento fisiológico de cada um.

Nesta direção, Vergnaud (2017) apresenta a fundamentação de conceitualização, que trata da “identificação de objetos de níveis distintos, diretamente acessíveis à percepção ou não, como também às suas propriedades e relações” (Vergnaud, 2017, p. 28). Para construir um conceito são necessários três elementos: o significado, o significante e a referência, sendo:  $C = (S, I, R)$ . S é o conjunto de situações, elas atribuem sentido ao conceito; I é o conjunto das invariantes operatórias, elas organizam e estruturam os esquemas que serão utilizados para resolver a situação; e R é o conjunto de representações, simbólicas e linguísticas, que auxiliam na representação dos conceitos.

Com isso, a aprendizagem dar-se-á a partir das escolhas didáticas do professor, mas também por fatores relacionados com questões familiares e sociais. Por isso, é necessário levar em consideração a realidade do estudante e seu domínio cognitivo para criar as propostas de ensino apoiadas na Teoria dos Campos Conceituais.

## Referências

SANTANA, E. **Estruturas aditivas**: o suporte didático influencia a aprendizagem do estudante? Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2010.

VERGNAUD, G. A teoria dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista GEEMA**: Tempo de Romper para Fecundar, Porto Alegre, 4. ed. 9-19, jul. 1996.

VERGNAUD, G. O que é aprender? Por que teoria dos campos conceituais. In: VERGNAUD, G. *et al.* **O que é aprender?** O iceberg da conceitualização. Porto Alegre: GEEMPA, 2017.

## TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA

Rodrigo Alves dos Santos

O período compreendido entre a aparição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio no Brasil, no final dos anos 1990, e a recente publicização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), assistiu à ampliação e à consolidação de um frutífero debate acerca do que seria desejável quanto à formação de leitores de textos literários nos anos finais da Educação Básica brasileira. Nesse sentido, a BNCC-EM reconhece que, no que se refere ao Ensino Médio, as práticas educativas devem “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas” (Brasil, 2018, p. 490). Nesse movimento, justamente por já acumular uma experiência de vida tanto na escola como fora dela, o/a jovem estudante do Ensino Médio deve, em relação à formação em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ser instigado a ocupar uma centralidade no processo de aprendizagem, “ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490).

Nesse cenário, referir-se ao tratamento pedagógico das produções literárias nacionais como *Ensino da literatura* constitui um anacronismo, tendo em vista que esse é um conceito que carrega as marcas do que Paulo Freire (2005) denominou de “educação bancária”, ou seja, aquela em que o professor, figura incontestavelmente central na cena da sala de aula, de-po-si-ta-va o conhecimento na mente do/a aluno/a que pas-si-va-men-te o recebia. Hoje os tempos e as demandas são de outra ordem: o *professor de literatura* do Ensino Médio (aquele que tomava o texto literário como

modelar para **ensinar**, fundamentado na historiografia literária, **sobre** obras e **sobre** autores) deu lugar *ao formador de leitores críticos de textos literários*. Nesse outro lugar agora assumido por nós, professores/as, nossa função é claramente a de **formar leitores/as críticos/as**. Para isso, devemos nos orientar pela *perspectiva dos letramentos* (Cosson, 2007; Paulino, 2005), e dos *multiletramentos* (Rojo; Moura, 2012), compreendendo que o/a estudante é um/a partícipe ativo/a na construção dos sentidos do texto e não mais mero/a receptor/a.

Sob essas perspectivas, o tratamento pedagógico do texto literário nos anos finais da Educação Básica deixou de ser um *ensino de literatura*, passando a se tratar de um *trabalho com a leitura literária*. Não se trata de uma mera troca de termos, porque são exigidas sensíveis alterações nas práticas docentes, entre as quais se destacam: a) dar centralidade ao processo de **leitura do texto literário propriamente dito**, feito pelo/a aluno/a e sistematizado pelo/a docente, considerando os planos temático, formal e linguístico-discursivo do texto, de modo a identificar, compreender e justificar as escolhas do/a autor/a, bem como a relação delas com a mensagem transmitida; b) permitir ao/às discentes discordarem, criticarem e proporem, sob justificativas plausíveis e bem fundamentadas, outras interpretações que não apenas as canônicas endossadas pela academia; c) provocar, por meio de estratégias *inter* e *transdisciplinares*, como a pedagogia de projetos, uma postura ativa dos/as discentes para aproximar o texto literário de outras linguagens artísticas e não artísticas, por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nestes termos, o esperado é que os/as estudantes possam, ao fim do percurso escolar, problematizar e propor – ancorados/as pela leitura literária – alternativas viáveis para as questões do seu tempo, elaborando, fundamentando e divulgando (individual e coletivamente), seus pontos de vista, sob a forma de produções *texto-artísticas*, em que apliquem, com proficiência, as diversas Linguagens, seus Códigos e suas Tecnologias.

## Para saber mais

DOS SANTOS, R. A. Elementos para começar uma conversa sobre a formação de formadores de leitores críticos de textos literários para atuação no Ensino Médio. **Revista de Letras**, v. 19, n. 26, 2017.

DOS SANTOS, R. A. Mudanças na ação de professores de Língua Portuguesa do ensino médio para a promoção do letramento literário. **Revista de Letras - Juçara**, v. 3, n. 2, p. 37-57, 2019.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: PAIVA, A. *et al.* (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 55-70.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.7-95.



## TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Fabíola dos Santos Kucybala

Transição vem do latim *transitio* e está relacionada à *transire*, “passar”, “ir adiante”; “trans”, “através”; “ire”, “ir, deslocar-se”. No dicionário da língua portuguesa, transição se refere à ação ou efeito de transitar; estágio intermediário entre uma situação e outra; mudança de uma condição para outra.

Relacionando este termo à educação, são muitas as transições que os estudantes percorrem ao longo de sua caminhada escolar, no entanto, vamos nos deter à uma transição em específico, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, etapa marcada por inseguranças, dúvidas, discussões e reflexões.

O processo de transição pode ser caracterizado por um conjunto de pensamentos, afetos, indivíduos, situações, diferentes ecossistemas. É um caminho, uma passagem, um percurso percorrido pela criança que precisa ser construído e alicerçado conjuntamente. Por esse motivo, é importante que ambas as etapas caminhem paralelamente por um caminho oblíquo, e possam fazer o exercício de se deixar atravessar pelo meio, pelos indivíduos e pelo todo que compõe esse processo.

Esta transição deve acontecer de forma articulada e conjunta, respeitando as singularidades infantis e garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem. Deve se dar de forma natural, sem que as crianças, ao se deslocarem de uma etapa para outra, ou mesmo de um ambiente para outro, se deparem com diferentes abordagens de currículos, didáticas ou práticas docentes.

Para isso, é fundamental organizar os tempos e espaços nas duas etapas de ensino, para que haja uma continuidade, sem deixar de lado, a brincadeira e as situações lúdicas que envolvem as infâncias. Nessa caminhada percorrida é essencial que haja a

articulação entre os currículos e também a preocupação em considerar as aprendizagens necessárias para cada faixa etária. Cabe às instituições e profissionais da educação, “[...] favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (Nascimento, 2007, p. 31).

Kramer (2007, p. 19) defende que: “Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação”. Por esse motivo, é fundamental que ocorra essas idas e vindas entre os pressupostos que amparam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como prever associações, distanciamentos e estabelecer diálogos que permitam ampliar a articulação e que sirvam de subsídios para uma transição entre etapas mais conectada.

Uma transição bem articulada busca o diálogo entre as duas etapas de ensino, instigando os professores a promover os processos de aprendizagem de forma lúdica, integral e interdisciplinar, potencializando na criança possibilidades de aprender a partir do mundo que a cerca e das experiências que vivencia.

Ao encontro disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta para a necessidade de estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação das crianças na nova etapa que se constrói (Brasil, 2018). Além disso, a organização do currículo e do planejamento deve partir dos conhecimentos da criança, tendo como perspectiva a continuidade no percurso já vivenciado na Educação Infantil.

Além disso, o documento também reforça a transição, integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, bem como o respeito às singularidades infantis e as relações estabelecidas com os diferentes conhecimentos (Brasil, 2018).

Nesse sentido, reforça-se que a temática da transição deve ser discutida, repensada e articulada pelos sistemas de ensino. Estas duas etapas da Educação Básica não devem estar distantes uma da outra. Deve haver compartilhamentos, discussões, diálogos para se estabelecer estratégias que auxiliem a inserção das crianças na nova

etapa escolar, a construção da sua autonomia e uma melhor adaptação na articulação entre as duas etapas de ensino.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; SEF, 2018.

DICIONÁRIO MICHAELIS. [Transição]. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transicao/>. Acesso em 19 jul. 2024.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J. *et al.* **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In*: BEAUCHAMP, J. *et al.* **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ORIGEM DA PALAVRA [Transição]. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/?s=transicao>. Acesso em: 19 jul. 2024.



## VIOLÊNCIAS ESCOLARES

Letícia Camargo Macedo  
Mareli Eliane Graupe

A violência é um fenômeno histórico, social e multifacetado. Na escola, confluem diversos processos sociopolíticos, econômicos e culturais, incluindo a violência (Abramovay; Rua, 2003). Para Rifiotis (2006), a violência é continuamente construída enquanto objeto e se expressa de múltiplas formas. Desse modo, contrastando com uma percepção homogênea e genérica desse fenômeno, e considerando sua multiplicidade, este verbete usa o termo “violências”, no plural.

Diferentes formas de sistematizar as violências escolares são possíveis. Charlot (2002) as separa em três níveis: (i) as violências *na* escola se referem àquelas em que a escola é o espaço onde a situação violenta ocorre, sem que necessariamente sua motivação tenha a ver com as atividades escolares; (ii) as violências *à* escola são aquelas que se voltam contra a escola, contra o que ela representa socialmente ou que a desvalorizam e deslegitimam e; (iii) as violências *da* escola são as que de caráter institucional, ou seja, que emanam da estrutura da própria instituição escolar em direção aos sujeitos da comunidade escolar.

Abramovay e Avancini (2003) segmentam as violências escolares em violências *físicas*, ações diretas que causam danos concretos a si ou aos outros (agressão, abuso sexual, suicídio, homicídio etc.); *verbais*, através da linguagem; *simbólicas*, abuso de poder mascarado por símbolos de autoridade; e *institucionais*, por meio de práticas de submissão, marginalização e discriminação. Abramovay (2021) ainda diferencia violências *duras*, as tipificadas no Código Penal e que exigem intervenção do Estado, em contraste às violências *simbólicas*, que para Bourdieu (1998), não são percebidas como violências por serem sutis e invisíveis, se impondo pelo conhecimento ou

desconhecimento, pela comunicação, pelo sentimento, pelas normas, pelos valores culturais e visões de mundo, suprimindo a diversidade, hierarquizando pessoas, práticas, saberes e habilidades, mesmo que inconscientemente ou sem intenção.

Diferentemente de expressões citadas anteriormente, há conflitos sociais que equivocadamente são tratados como violências sem o serem, como as chamadas *incivilidades*, comportamentos que desafiam as regras sociais tácitas ou explícitas, mas não necessariamente as regras pedagógicas, como brincadeiras que atrapalham a aula, gritos, interrupções, linguagem ríspida (Garcia, 2006). A *indisciplina* se manifesta por ações e situações que rompem com o contrato pedagógico estabelecido, desorganizando a relação entre professoras/es e estudantes, gerando frustração coletiva e prejudicando o interesse e o aprendizado (Vinha; Nunes, 2018). Já o *conflito* consiste na interação social baseada na oposição de interesses, opiniões ou objetivos, e é parte das relações sociais e escolares, mas pode tornar-se violência quando se recorre à coação ou submissão em vez de uma resolução dialógica ou pacífica. Em vez de ignorá-lo, coibi-lo ou esquivar-se dele, é necessário intervir considerando os direitos de todos (Leme, 2009).

Um último e grave aspecto é a *violência extrema às escolas*, caracterizado como crime de ódio que utiliza algum tipo de arma e tem a intenção de causar a morte de pessoas, mantendo estrita relação com preconceitos, intolerâncias e extremismos (Vinha *et al.*, 2023). A escola é um dos principais locais de socialização onde sujeitos desenvolvem a identidade e subjetividade, logo, tê-las como alvo de ataque é, para os agressores, um mecanismo radical de transformação da própria identidade relacionado ao sentimento nutrido pela escola como local de sofrimento (Vinha *et al.*, 2023). A violência extrema reflete sintomas da própria sociedade, como o aumento mundial de grupos de ódio na *deep e dark web* e nas redes sociais, e de subculturas embasadas em racismo, misoginia, machismo, LGTBQIA+fobias, neonazismo e supremacismo (Pellanda; Frossard; Meato, 2023). Assim, as piores violências não estão desvinculadas das outras expressões violentas que permeiam

a escola e a sociedade – simbólicas, físicas, sexuais, morais, verbais, institucionais, fobias, incivildades, intolerâncias e aversões.

## Referências

ABRAMOVAY, M. **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2021.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: Sociologias, 2002.

GARCIA, J. Indisciplina, incivildade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, v.8, 1, p. 121-130. Campinas: 2006.

LEME, M. I. da S. Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 459-370. 2009.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we can do. Blackwell Publishing. London: 1993.

PELLANDA, A.; FROSSARD, M.; MEATO, J. **Guia sobre a prevenção e resposta à violência às escolas**. São Paulo: Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023.

RIFIOTIS, T. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. Florianópolis: Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, 2006.

VINHA, T. P. *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3e, 2023.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. O desafio da convivência. **Jornal Cadernos Globo**, Rio de Janeiro: 2018.



## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

### **Aleixo Castigo Muamununga**

Mestre em Educação pela Universidade Europeia de Atlântico de Espanha (2019). Mestrando em Ciência da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), (2023). Licenciado em Sociologia, 2015, pelo Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela - Angola. Professor do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela, 2020-2022. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3070-3167>; E-mail: [aleixocastigo2020@gmail.com](mailto:aleixocastigo2020@gmail.com)

### **Alessandra Fischborn**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2016). Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes, e em Fundamentos da Organização Curricular pela Universidade do Contestado. Mestranda em Educação na Universidade de Blumenau (FURB). Supervisora Escolar, no quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Atualmente é Gestora Escolar da Escola de Educação Básica, Holando Marcellino Gonçalves, em Jaraguá do Sul. ORCID: <https://Orcid.Org/0009-0006-3033-9939>; [afischborn@furb.br](mailto:afischborn@furb.br), [alessandrafischborn@sed.sc.gov.br](mailto:alessandrafischborn@sed.sc.gov.br)

### **Célia de Fátima Rosa da Veiga**

Doutora em Educação, pela Universidade La Salle - Canoas - RS, 2022. Mestre em Educação, Centro Universitário La Salle – Canoas, RS, 2015. Graduada em Letras, pelo Centro Universitário Franciscano, 2005. Pedagoga, pela Universidade La Salle, 2024. Gestora pedagógica de educação bilíngue no Colégio Franciscano SantAnna, Santa Maria-RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1138-2660>; E-mail: [celiavei16@gmail.com](mailto:celiavei16@gmail.com)

### **Claudia Regina Pinto**

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação (FURB) 2004. Especialista em Psicopedagogia, pelo Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG), 2003. Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Educação de Indaial/SC. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2090-4098>; E-mail: [claudiarp@furb.br](mailto:claudiarp@furb.br)

### **Cyntia Bailer**

Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Atua como professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9049-8003>; E-mail: [cbailer@furb.br](mailto:cbailer@furb.br)

### **Eduardo dos Santos Henrique**

Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Doutorando em Educação, pela mesma instituição. Professor na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Cultura (UNISUL). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8691-5951>; E-mail: [eduhenrique1402@gmail.com](mailto:eduhenrique1402@gmail.com)

### **Eduardo Schiller**

Licenciado em Letras Inglês e Português e suas respectivas literaturas, pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da FURB. Servidor efetivo na Rede Municipal de Ensino de Bombinhas, Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7157-9767>; E-mail: [eschiller@furb.br](mailto:eschiller@furb.br)

### **Eliana de Freitas Soares**

Doutora em Educação, pela Universidade La Salle/ Canoas. Mestre em Educação, pela Universidade de Uberaba. Especialização em Língua Inglesa (Unimontes). Graduação em Português/Inglês

(Unimontes). Graduação em Pedagogia (Unimontes). Professora efetiva na Unimontes no DMTE, subárea Métodos e Técnicas de Ensino e Pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6400-0160>; E-mail: [eliana.soares@unimontes.br](mailto:eliana.soares@unimontes.br)

### **Elizete de Lourdes Mattos**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora de Educação Infantil na rede privada de ensino de Blumenau. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0069-9219>; E-mail: [elmattos@furb.br](mailto:elmattos@furb.br)

### **Fabíola dos Santos Kucybala**

Doutoranda e Mestra em Educação, pela Universidade La Salle. Bolsista CAPES/PROSUC. Graduada em Pedagogia – Supervisão Escolar, pela Universidade Luterana do Brasil, 2005. Especialista em Gestão na Escola, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012. Professora na Rede Municipal de Canoas/RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-5816>; E-mail: [fabiolast@gmail.com](mailto:fabiolast@gmail.com)

### **Flávia Diniz Roldão**

Pós-Doutorado em Educação (em andamento) na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação e Mestre em Psicologia pela UFPR. Especialista em Arteterapia, pelo ISEPE, em Fundamentos do Ensino das Artes, pela Faculdade de Artes do Paraná, em Psicologia Analítica pelo UNIBRASIL Pós-graduação em Humanidades pelo IFES (em andamento). Pedagoga, Psicóloga e Teóloga. Professora do UNIBRASIL em cursos de Graduação e Pós-graduação. Psicóloga clínica atuando em atendimentos on-line e presencial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1598-3989>; Email: [flaviaroldao@gmail.com](mailto:flaviaroldao@gmail.com)

### **Flávio Marcos Nespollo**

Psicólogo pela instituição outorgante Unifacvest. Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, pela

instituição outorgante Faculdade Famart. Psicólogo, aluno do curso de Mestrado na instituição Uniplac. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9818-7196>; E-mail: [flavionespollo@hotmail.com](mailto:flavionespollo@hotmail.com)

### **Gabriele Bonotto Silva**

Pós-Doutora em Educação, pela Universidade La Salle, 2023) Doutora em Educação, PPG-Educação da Universidade La Salle Canoas, 2021. Mestra em Educação, PPG-Educação da Universidade La Salle Canoas, 2014. MBA em Gestão de Instituição Escolares, 2013. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, 2011. Licenciada em Pedagogia, pela Universidade La Salle, 2009. Especialista em Educação Básica na Rede Municipal de Canoas -RS (2017 - atual). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2903-164X>; E-mail: [gabybonotto@gmail.com](mailto:gabybonotto@gmail.com)

### **Gabriella Leite Burigo**

Bióloga, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Pedagoga, pelo Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI). Especialista em Saúde Ambiental e Educação Ambiental, pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Estudante do Curso de Mestrado, pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Professora do sistema municipal de Ciências e Educação para Sustentabilidade. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2266-5103>; E-mail: [gabriellaburigo5@gmail.com](mailto:gabriellaburigo5@gmail.com); [gabriella@uniplaclages.edu.br](mailto:gabriella@uniplaclages.edu.br)

### **Gilmara Hanemann Gorges**

Licenciada em Letras Licenciatura em Inglês e Português (UNERJ), e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Servidora na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, em Jaraguá do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6558-2513>; E-mail: [ghgorges@furb.br](mailto:ghgorges@furb.br)

### **Hanelore Sandner Campregher**

Graduanda em Letras Alemão (FURB/FUMDES). Especialista em Educação Bilíngue (Instituto Ivoti). Especialista em Metodologia do Ensino de História (UNIASSELVI). Licenciatura em História (FAMEBLU/UNIASSELVI). Técnico Normal Magistério (EEB Pedro II). Professora de Alemão na Escola Isolada Municipal Bilíngue Alves Ramos – Blumenau, SC. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8550-4837>; E-mail: [hanesander@gmail.com](mailto:hanesander@gmail.com)

### **Helena Liboni Rebello**

Licenciada em Química pelo IFTM - Campus Uberaba. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM), da Universidade Regional de Blumenau, FURB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6930-6807>; E-mail: [hrebello@furb.br](mailto:hrebello@furb.br)

### **Ivaldo Gonçalves de Lima**

Graduado, 1986, e Mestre em Geografia, 1993, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Doutor em Geografia, 2005, pela Universidade Federal Fluminense/UFF (estância doutoral na Universitat de Barcelona/UB). Estágio de Pós-doutoramento, 2013, na Universitat Autònoma de Barcelona/UAB. Desde 1994, Professor Associado, orientador de Mestrado, Doutorado e supervisor de Pós-Doutorado do Departamento de Geografia da UFF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8282-3259>; E-mail: [ivaldolima@id.uff.br](mailto:ivaldolima@id.uff.br)

### **Jaime Farias Dresch**

Doutor em Educação pela UFSCar, com período sanduíche na Universidade do Minho. Mestre em Educação e Pedagogia pela UNESP-Rio Claro. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Integra o Núcleo de Pesquisa em Educação Básica: políticas, estéticas e diferenças (NuPEB), e a Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação. Coordena o Laboratório de Inovação Educacional

(Labin). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>; E-mail: [prof.jaime@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.jaime@uniplaclages.edu.br)

### **Janaina Mota Fidelis**

Doutoranda em Educação, PPG-Educação da Universidade La Salle Canoas, com ingresso no ano de 2022. Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS), 2020. Especialista em Orientação Educacional – Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2014. Especialista em Gestão e Supervisão Educacional, 2022. Especialista em Psicopedagogia, 2015. Licenciada em Pedagogia, pela Universidade La Salle, 2012. Professora de anos iniciais na Rede Municipal de Canoas -RS (2016 - atual). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-9729>; E-mail: [janamfidelis@gmail.com](mailto:janamfidelis@gmail.com)

### **Janara Verônica França Kuroki**

Pedagogia, pela Universidade do Contestado (UnC/Curitibanos – SC) 1995. Pós-Graduação em Educação-Psicopedagogia, pela Universidade do Contestado (UnC/Curitibanos – SC), 2001. Pós-Graduação e Especialização em Informática Educativa, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2006. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/Lages-SC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7825-9353>; E-mail: [janaraveronicafranca@uniplaclages.edu.br](mailto:janaraveronicafranca@uniplaclages.edu.br)

### **Jaqueline Correia da Silva**

Graduada em Pedagogia, pelo ISESP Singularidades - Instituto Superior de Educação São Paulo. Pós-graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Estudante do Curso de Mestrado em Educação, pela Universidade do Planalto Catarinense, (UNIPLAC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2107-6868>; E-mail [jaque\\_m\\_c@yahoo.com.br](mailto:jaque_m_c@yahoo.com.br)

### **José Janerson de Matos Moraes**

Professor da rede pública de Santa Catarina. Mestrando em Educação, pelo PPGE da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). É bolsista pesquisador (FAPESC). Licenciado em Filosofia, pela Universidade Paulista. Especialização em Ensino da Filosofia (UniBF). Atua na área de Educação e Filosofia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9472-1402>; E-mail: [janersonmm@uniplaclages.edu.br](mailto:janersonmm@uniplaclages.edu.br)

### **Letícia Camargo Macedo**

Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense. Licenciada em História (UNIFACVEST). Especialista em Sociologia, pela Faculdade de São Vicente, e em História na Educação Básica, pela Faculdade Líbano. Professora na rede pública estadual de Santa Catarina e no Centro Universitário (Unifacvest). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5806-3749>; E-mail: [leticia.camargo@uniplaclages.edu.br](mailto:leticia.camargo@uniplaclages.edu.br)

### **Lisandra Stramosk**

Mestranda em Educação, pela Universidade do Planalto Catarinense. Pedagoga, pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Especialista em Gestão Escolar, pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Especialista em Orientação Educacional, pelo Prominas. Especialização em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Metropolitana. Atua como Orientadora Educacional no Ensino Médio no Colégio Militar Feliciano Nunes Pires, em Lages. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8242-6792>; E-mail: [lisandra@uniplaclages.edu.br](mailto:lisandra@uniplaclages.edu.br)

### **Luan do Carmo da Silva**

Licenciado e Mestre em Geografia, pela Universidade Federal de Goiás. Docente do Instituto Federal de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4895-3914>; E-mail: [luan.silva@ifb.edu.br](mailto:luan.silva@ifb.edu.br)

### **Luan Tarlau Balieiro**

Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Maringá, com Doutorado Sanduíche, pela Universidade do Minho/Portugal (financiamento CNPq). Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá. Licenciado em Letras/Língua Portuguesa, pela mesma universidade. Pesquisador Bolsista, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4861-9158>; E-mail: [luan.tarlau@gmail.com](mailto:luan.tarlau@gmail.com)

### **Lucas Barroso Rego**

Mestrando em História Social, pelo Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em História, pela Universidade Candido Mendes (UCaM), e bacharelado em História, pela UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1853-3289>; E-mail: [lucas.barroso@ufrj.br](mailto:lucas.barroso@ufrj.br)

### **Lucia Ceccato de Lima**

Graduada em Ciências Biológicas (UFSC). Especialista em Metodologia da Pesquisa (UNIPLAC). Especialista em Educação (UNIPLAC). Mestre em Educação (UFSC). Doutora em Engenharia Ambiental (UFSC). Pós-Doutora em Educação Ambiental e Sustentabilidade pela Universidade Autônoma de Madri/Espanha. Experiência na Educação Básica (SEC/SC, de 1984 a 2017). Professora do Ensino Superior (1989 – atual). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>; E-mail: [luciaceccatolima@gmail.com](mailto:luciaceccatolima@gmail.com); [prof.lucia@uniplaages.edu.br](mailto:prof.lucia@uniplaages.edu.br)

### **Luciane Aparecida Perotoni Perdoná**

Graduada em Ciências Sociais, pela Universidade do Planalto Catarinense. Graduada em História, pela Faculdade do Grupo UNIASSELVI. Especialização em Metodologia do Ensino - Aprendizagem da História no Processo Educativo, pela Faculdade de Educação São Luís. Mestranda no Programa de Pós-Graduação

em Educação, pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1138-3348>; E-mail: [luciane.perotoniperdona@uniplac.edu](mailto:luciane.perotoniperdona@uniplac.edu)

### **Mareli Eliane Graupe**

Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação (UNIJUÍ). Doutora em Educação e Cultura, pela Universidade de Osnabrueck. Pós-Doutora em Ciências Humanas e em Antropologia (UFSC). Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>; E-mail: [prof.mareli@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.mareli@uniplaclages.edu.br)

### **Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo**

Doutoranda em Educação pela Universidad de La Empresa (UDE), Montevideu, Uruguai. Mestre em Educação (UDE), 2019. Especialista em Gestão Escolar (UNIPLAC). Formação Continuada de Professores (UFSC). Supervisão e Orientação Escolar, pela Faculdade São Luís. Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), 1996. É Supervisora Escolar no Colégio Militar Feliciano Nunes Pires, em Lages, e Professora de Pós-Graduação, (CENSUPEG). ORCID: <https://orcid.org/00000002-0644-9736>; E-mail: [iolanda.demeneck@gmail.com](mailto:iolanda.demeneck@gmail.com)

### **Mayra Guterres Regis**

Mestrado em Educação, pela Universidade La Salle (UNILASALLE) – Canoas, 2023. Especialização em Supervisão Escolar, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), 2019. Especialização em Alfabetização e Letramento, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), 2014. Graduação em Pedagogia, pela Universidade Franciscana (UFN), 2011. Atualmente é Professora Titular na SEDUC, atuando como Vice Diretora Geral. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3216-1047>; E-mail: [mayra.gregis@gmail.com](mailto:mayra.gregis@gmail.com)

### **Michel Goulart da Silva**

Doutor em História, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Catarinense (IFC). Possui Graduação e Mestrado em História, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3281-3124>; E-mail: [michelgsilva@yahoo.com.br](mailto:michelgsilva@yahoo.com.br)

### **Mirela C. C. Ramacciotti**

Doutora em Neurociências e Comportamento (USP), e Distúrbios da Comunicação Humana (UNIFESP). Docente externa responsável pela disciplina Introdução à Ciência da Mente, Cérebro e Educação, Departamento de Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3109-8376>; E-mail: [mirela.ramacciotti@usp.br](mailto:mirela.ramacciotti@usp.br)

### **Noara Teófilo Klabunde**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia (UFPR), Especialista em Gestão Escolar (UNICENTRO), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNIVILLE) e Especialista em Psicopedagogia Institucional (UP). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Araquari. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9022-6326>; E-mail: [noara.klabunde@ifc.edu.br](mailto:noara.klabunde@ifc.edu.br)

### **Paulo Gabriel Guimarães Silva**

Estudante de Licenciatura em Geografia, no Instituto Federal de Brasília. Pesquisa sobre a temática gênero na Educação Geográfica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9790-3964>; E-mail: [paulo456r@gmail.com](mailto:paulo456r@gmail.com)

### **Rafaela Silva**

Graduanda em Letras Alemão (FURB/FUMDES). Especialista em Administração e Marketing (FURB). Graduada em Comunicação Social - Jornalismo (UNIVALI). Revisora Freelancer. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5606-9696>; E-mail: [rafaela\\_silva@furb.br](mailto:rafaela_silva@furb.br)

### **Rodrigo Alves dos Santos**

Graduado em Letras (UFV). Mestre em Ciências e Práticas Educativas (UNIFRAN-SP). Doutor em Educação (UFMG). Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Cultura (CEFET-MG-Divinópolis). Leciona em cursos de nível médio, de Graduação e de Pós-Graduação, pertencendo ao quadro de professores permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-5803>; E-mail: [rodrigo.alves@cefetmg.br](mailto:rodrigo.alves@cefetmg.br)

### **Roger de Abreu Silva**

Doutorando em Educação, pelo PPG-Educação da Universidade La Salle Canoas, com ingresso no ano de 2021. Mestre em Educação em Ciências e Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). Especialista em Educação Básica na Contemporaneidade: práticas e de desafios, 2021/1. Especialista em Mídias na Educação e Graduado em Licenciatura em Matemática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006/02. Atualmente é servidor concursado das redes Municipais de Sapucaia do Sul, onde atua no cargo de assessor dos Anos Finais de Gravataí, onde leciona nas Séries Finais do Ensino Fundamental e EJA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6029-1482>; E-mail: [rogerabreumat@gmail.com](mailto:rogerabreumat@gmail.com)

### **Simone Chiomento**

Bacharela em Música (UFSM). Licenciada em Música (UNIPLAC). Especialista em Educação em Direitos Humanos (FAPAS). Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes (FAVENI). Especialista em Musicoterapia (CENSUPEG). Mestranda no

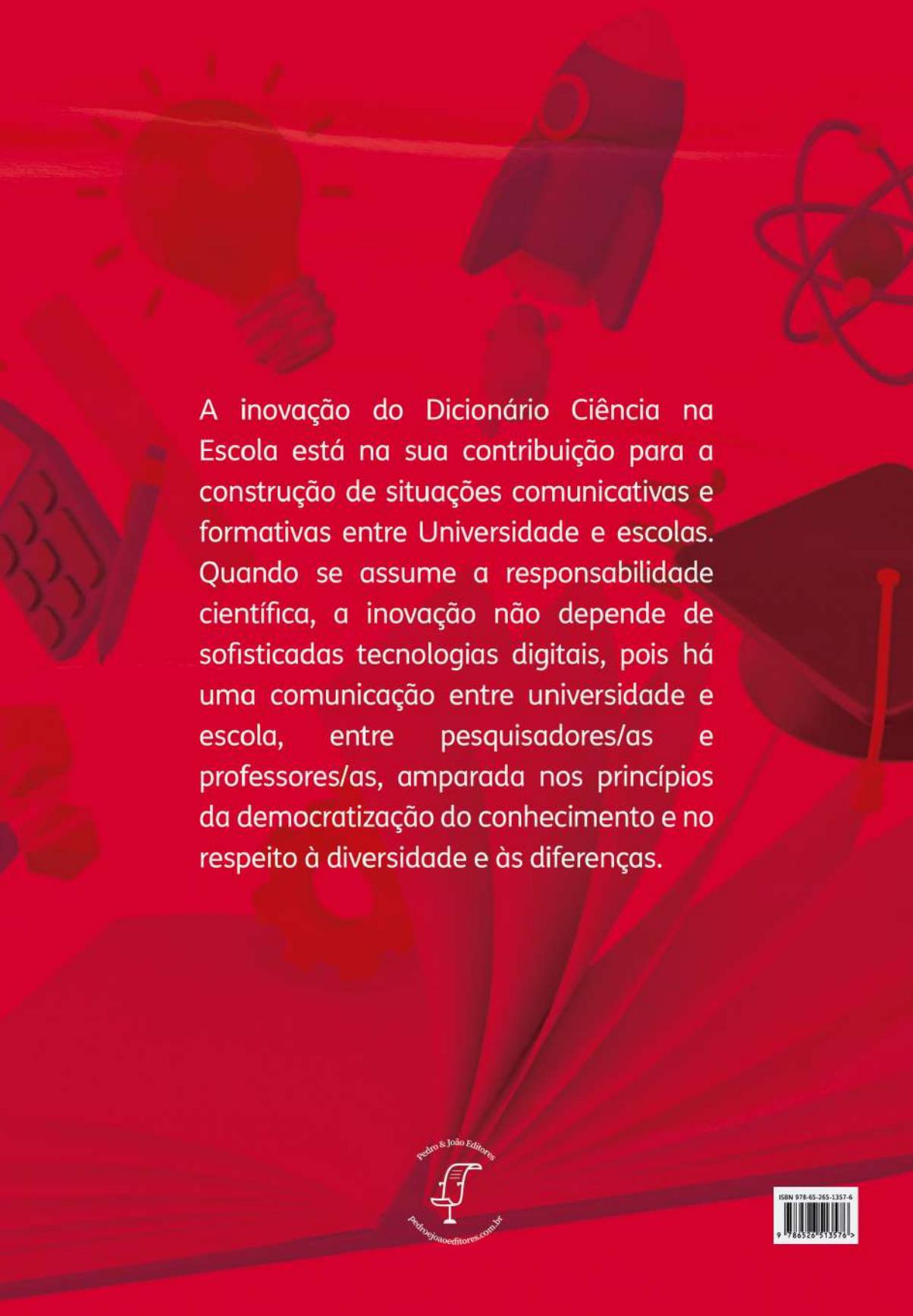
Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIPLAC). ORCID:  
<https://orcid.org/0009-0005-3018-0684>; E-mail:  
simonepvargas@gmail.com

### **Teresinha Chaves de Souza da Silva**

Graduada em Educação Física (Unifacvest). Especialista em Psicopedagogia (Unifacvest). Especialista em Educação Física (FAFIPA). Especialista em Inovação na Educação (UNIPLAC). Mestranda em Educação PPGE/UNIPLAC. Experiência na Educação Básica Municipal – SJC/ SC (2007-2011). Professora na Educação Básica - SED/SC (2011 – atual). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3786-4323>; E-mail: [terezchaves@hotmail.com](mailto:terezchaves@hotmail.com); [terezchaves@uniplaclages.edu.br](mailto:terezchaves@uniplaclages.edu.br)

### **Vera Lucia Felicetti**

Pós-Doutora na Faculdade de Educação, da University of Maryland - College Park EU e na American University - Washington DC - com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Doutorado em Educação (PUC/RS). Participou durante dois semestres letivos do Curso de Doutorado, no College of Education, Universidade do Texas em Austin - Estados Unidos, no âmbito do Programa de Cooperação Internacional Brasil - EU, com bolsa CAPES, como J1 Research Scholar. Possui Graduação em licenciatura Plena-Habilitação em Matemática, pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras, 1991. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Docente no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco e na Universidade do Planalto Catarinense, no Programa de Pós-graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>; E-mail: [verafelicetti@gmail.com](mailto:verafelicetti@gmail.com)



A inovação do Dicionário Ciência na Escola está na sua contribuição para a construção de situações comunicativas e formativas entre Universidade e escolas. Quando se assume a responsabilidade científica, a inovação não depende de sofisticadas tecnologias digitais, pois há uma comunicação entre universidade e escola, entre pesquisadores/as e professores/as, amparada nos princípios da democratização do conhecimento e no respeito à diversidade e às diferenças.